


Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera

Antonio Mendoza Fillola

55

 CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Antonio Mendoza Fillola es Catedrático de la Universidad de Barcelona, del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Premio extraordinario y Premio Nacional de fin de Carrera (1974), Doctor en Filología Hispánica (1979) y Licenciado en Historia del Arte Hispánico (1983). Desde 1976 ejerce la docencia universitaria. Dirige el grupo de investigación "Formación receptora: análisis de componentes del intertexto lector", de la U. B. Ha participado en diversos cursos y Programas de Doctorado, Master, Postgradados, etc. en varias universidades españolas y extranjeras, impartiendo materias relacionadas con las líneas de investigación en que trabaja: Educación literaria y formación del lector, competencia lecto-literaria y UJ, intertextualidad e interdisciplinariedad, evaluación en el área del lenguaje, formación del profesorado de ELE. Es autor de varios libros, artículos y ensayos sobre diversas facetas didácticas de la recepción y de la educación literaria y de la formación lingüística.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

55

ANTONIO MENDOZA FILLOLA

MATERIALES LITERARIOS
EN EL APRENDIZAJE DE
LENGUA EXTRANJERA

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Iñaki Echebarría,
Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Diciembre 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Antonio Mendoza Fillola
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: B-55664-2007 U.E.
I.S.B.N: 978-84-96108-46-2
Impreso en Publidisa

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo 1. La literatura en el aula de lengua extranjera.....	13
Capítulo 2. El texto literario como material en el aula.....	53
Capítulo 3. La lectura.....	83
Capítulo 4. Para organizar una secuencia.....	103
Bibliografía.....	131

Para Ana Díaz-Plaja y Eduard Sanahuja,
por su fraternal amistad y por los muchos años
que compartimos la tarea de formar profesores.

INTRODUCCIÓN

La idea de estudiar la literatura como una disciplina es precisamente la amenaza para desarrollar una sistemática comprensión del mecanismo semiótico de la literatura.

J. Culler (1992:117)

Entre los recursos empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera (LE), las obras literarias suelen quedar un tanto relegadas,¹ porque con frecuencia se ha considerado que el texto literario es una modalidad de discurso lingüísticamente compleja y elaborada que tiene poca incidencia en un aprendizaje en clave comunicativa, orientado a dominar los usos más habituales del sistema de lengua. A pesar de que en la enseñanza de LE nunca se ha llegado a abandonar los textos literarios, lo

¹ Al asumir las innovaciones de enfoque y de metodología, en ocasiones se destacan los aspectos que más contrastan con las orientaciones anteriores. Quizá por este motivo, en la aplicación del enfoque comunicativo, se relegó el empleo de materiales literarios; a raíz de la instauración del enfoque comunicativo en la enseñanza/aprendizaje de LE, la literatura -en su proyección metodológica y en su presencia curricular- fueron desplazados. Al parecer, en la adopción del enfoque comunicativo, la búsqueda de contrastes suscitó el alejamiento en el espacio curricular y en la funcionalidad formativa que podría corresponder a la literatura. A partir de la difusión de este enfoque, la ausencia de los materiales literarios ha repercutido en los aspectos metodológicos y en las concreciones curriculares de LE.

cierto es que, a causa de la renovación de los enfoques y de las innovaciones metodológicas, desde los años setenta su presencia en las actividades de aprendizaje en el aula de LE se ha visto relegada.

Los textos literarios son un excelente recurso para el aula de LE, porque debidamente utilizados son altamente formativos para la ampliación y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas. Cabe asumir aquí las palabras de Ezra Pound: «Al iniciar a una persona en la literatura estaría bien hacerle examinar aquellas obras en las que la lengua es utilizada con eficacia...» (*A, B, C of Reading*, 1934), porque el empleo de las obras literarias permite lograr un eficaz equilibrio entre los intereses y las capacidades personales del aprendiz de LE y los fines del aprendizaje, así como entre los objetivos del nivel y las actividades centradas en las inferencias sobre el uso que pueda elaborar el aprendiz de LE.

El interés por la utilización de los materiales literarios está en relación con la creciente valoración didáctica de la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación en todos los procesos de aprendizaje. Se trata de que la actividad con el texto literario enriquezca su competencia comunicativa a partir del reconocimiento del diversificado *input* lingüístico y comunicativo que le aporte la obra literaria. En este planteamiento didáctico tampoco se considera la literatura como el exclusivo modelo de uso, o de expresión de una lengua. Con la utilización de los textos literarios en clase de LE no se trata de que el alumno adquiera prioritariamente información sobre autores y obras, épocas y estilos, ni que se aplique en ejercicios de identificación de rasgos característicos de un género o de un estilo. En un interesante estudio sobre la función de la literatura en la formación en lengua extranjera, Widdowson (1984) señalaba con ironía la notoria ausencia de la literatura en la formación en lengua extranjera: «Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias [...]. Pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua».

Pese a las objeciones que a veces se le ha puesto a la Literatura en la formación en LE, lo cierto es que la gran diversidad de ejemplos de uso que aparecen en el discurso literario ofrece amplias y eficaces posibilidades para asimilar un gradual aporte de *input*

lingüístico y comunicativo en un proceso de aprendizaje que emplee materiales literarios.

Todo texto literario es un *documento* lingüístico y, además, estético. En todos los casos, estos textos contienen referencias lingüísticas y estilísticas, muestras de uso y ejemplos de situaciones y actos comunicativos, acompañados de exponentes pragmáticos. El uso literario de la lengua sólo acentúa o destaca las posibilidades expresivas y formales del sistema de lengua. Como dice G. Reyes: «El hablante (más o menos espontáneo, según las situaciones, intenciones, tipo de texto, etc.) tiene que hacer elecciones estilísticas, en diferente grado quizá, pero no de diferente cualidad, que las elecciones estilísticas del creador literario» (Reyes, 1989: 19). Por todo ello, el empleo de textos literarios servirá para la formación del aprendiz en el dominio de diversos aspectos comunicativos. G. Lazar (1993: 23) señaló varias claves sobre la funcionalidad de los textos literarios en el ámbito de la formación comunicativa en LE:

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen del inglés [LE] resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.

La implicación del aprendiz-lector con el texto literario en el proceso de aprendizaje de lengua, en la interacción de la lectura comprensiva y de la interpretación son las pautas que guían este estudio. La utilización de materiales literarios remite a la lectura, habilidad que estará en constante actividad para dar acceso al desarrollo de diversos tipos de conocimientos e inferencias de orden lingüístico, comunicativo y cultural. Por ello, este planteamiento sobre las facetas formativas de los materiales literarios en el aprendizaje de LE se establece a partir de las teorías que han explicado el proceso de recepción del discurso literario, de los conceptos de *interacción lectora e intertexto lector*, así como de la activación de las estrategias de recepción y de expresión. También se ha partido

de la consideración de que los textos literarios son una excelente y eficaz cantera de recursos porque, a través de su lectura, el aprendiz-lector accede a variadas y enriquecedoras referencias a través del *input* lingüístico, comunicativo y cultural que aporta cada texto. El desarrollo de estas orientaciones requiere que el profesor tome conciencia de la funcionalidad formativa que reporta el hecho literario en sus diversas manifestaciones y entender que lengua, cultura y literatura se integran en la experiencia del individuo.

Por otra parte, las aportaciones de las distintas orientaciones teóricas sobre el hecho literario –desde la poética textual hasta la pragmática literaria– y, de modo particular, los supuestos de la teoría de la recepción han tenido una notoria incidencia en el ámbito de la didáctica del lenguaje, porque han permitido reorientar aspectos de la concepción de la formación lingüística y porque sus aportaciones han servido para ampliar la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, al ocuparnos de *materiales literarios* –denominación que aplicamos (sin menoscabo de sus cualidades estéticas y culturales) a los textos y obras que sean utilizados para actividades de aprendizaje–, los tomamos como referente central de unidades o secuencias didácticas de aprendizaje y como recurso que activa las distintas competencias (lingüística, comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, enciclopédica, etc.) que intervienen en la lectura. El aprendiz realizará una serie de actividades cognitivas cuyo fin está en la proyección comunicativa de su aprendizaje de la lengua meta.

El objeto de este estudio es justificar el uso de la literatura en el contexto del aprendizaje comunicativo de una LE y, quede bien claro, siempre como material que se integra en la metodología interactiva de aprendizaje, junto a otros recursos. Los capítulos que siguen recogen distintas claves y orientaciones para especificar la funcionalidad de los textos literarios en las actividades de formación en LE. Se pretende señalar el espacio metodológico y práctico que pueden ocupar los textos literarios en una renovada visión de su presencia y empleo en el currículum y en el aula de LE, porque la literatura, como material de aula, es un recurso que ofrece a los aprendices de LE la más amplia variedad de usos del sistema de lengua y un amplio repertorio de peculiaridades pragmáticas en el marco de la creatividad y del uso de la lengua meta.

Capítulo I

LA LITERATURA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Literatura, lengua y cultura

La literatura es una de las manifestaciones creativas (artísticas) que un grupo social valora entre sus indicadores de cultura. La literatura suele considerarse como el más sugerente engrace entre lengua y cultura, y a las obras literarias como efecto de la fusión indisoluble e interdependiente entre ambas; el texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos, de los valores que asume la palabra y que transmite el discurso, ya sea en sus funciones básicas de interrelación ya sea en la comunicación estética. Por ello, «Si vemos la literatura como un cuerpo específico de textos, entonces debe notarse primero que estos textos constituyen sólo una parte del sistema general de la cultura» (Lotman, 1976: 339).

El aprendizaje de una LE es más que el simple desarrollo de “hábitos comunicativos”. La diversidad de recursos lingüísticos que muestran las producciones literarias es la base para muchas propuestas que enriquecen la competencia comunicativa a través de la recepción de las creaciones escritas. La literatura sirve de fuente y recurso adecuado para ampliar los conocimientos intercul-

turales y pragmáticos², aunque estas facetas no se hayan tenido muy en cuenta hasta poco tiempo:

...La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el currículo estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.

Gilroy y Parkinson, 1996:213

Lengua y cultura se han considerado indisociables: desde Sapir y Whorf, Lotman y Uspenskij³ o Bajtin se ha destacado en esta interrelación la función de la lengua —y por lo tanto sus producciones— como medio para formular y estructurar socioculturalmente la

² «Literature is a valuable complement to such material, especially once the initial "survival" level has been passed. In reading literary texts, students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode... literature can none the less incorporate a great deal of cultural information» (Colli y Slater, 1987:4).

³ Para los semiólogos de la Escuela de Tartú, su concepto de *semiótica de la cultura* justifica el enlace cultural-literario como síntesis de medios de expresión, comunicación y transmisión, como se recoge en esta idea: «Las lenguas y las culturas son indivisibles: no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultural, ni de una cultura que no posea en su centro, una estructura del tipo de una lengua natural [...]. En general, la cultura puede representarse como un conjunto de textos: pero desde el punto de vista del investigador, es más exacto hablar de la cultura como un mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura» (Lotman y Uspenskij, 1979:70-77). En este sentido, C. Guillén planteó la sugerencia de presentar la historia literaria como el *estudio histórico de culturas y sociedades* (C. Guillén, 1978), puesto que la literatura es patrimonio cultural acrecentado por acumulación e interconexión. Reflexiones de este tipo nos llevan a la necesidad de transmitir a los aprendices de LE la idea que el dominio comunicativo es el resultado de la integración de una amplia y coherente diversidad de factores socio-culturales y pragmáticos que matizan y hacen efectiva la interacción comunicativa.

realidad. J.M. Lotman (1979: 42) se refirió a la cultura «como el conjunto de la información no genética, como la memoria común de la humanidad o de colectivos más restringidos nacionales o sociales», por lo que hay que suponer que «las culturas son sistemas comunicativos y (que) las culturas humanas se crean basándose en ese sistema semiótico universal que es el lenguaje natural».

De este modo, el componente cultural entra en el espacio de las competencias lingüístico-comunicativa y literaria, ayudando a cohesionar e integrar diversos tipos de conocimientos⁴. En relación con la integración de conocimientos que configuran el dominio comunicativo cabe apuntar la idea expuesta por G. Zarate (2002: 34) en relación con el enfoque plurilingüe que se expone en el MCER y que interesa también a nuestra temática de la funcionalidad de los textos literarios: «Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan». El siguiente poema, de Nicolás Guillén, sería una buena muestra de cómo el texto poético presenta diferentes referentes culturales e implica al lector en valoraciones lingüísticas.

PROBLEMAS DEL SUBDESARROLLO

Monsieur Dupont te llama inculto,
porque ignoras cuál era el nieto
preferido de Víctor Hugo.

⁴ «La competencia cultural consiste sobre todo en la puesta en relación de los saberes anteriores con las vivencias inmediatas, en esa capacidad de evaluar intuitivamente el saber supuesto necesario para una situación dada y de hallar en el conjunto de sus referencias disponibles aquellas que sean susceptibles de ser más adecuadas al contexto inmediato. La competencia cultural, pues, no es en este caso una adición de saberes, sino sobre todo la familiaridad con un número reducido de conocimientos, limitados a una experiencia más o menos rica del mundo» (Zarate, 1983: 75). Ver también G. Zarate (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*.

Herr Müller se ha puesto a gritar,
porque no sabes el día
¡exacto! en que murió Bismark.

Tu amigo Mr. Smith,
inglés o yanqui, yo no lo sé,
se subleva cuando escribes shell.
¡Parece que ahorras una ele,
y que además pronuncias chel!

Bueno ¿y qué?
Cuando te toque a tí,
mándales decir cacarajicara
que donde está el Aconcagua,
y que quién era Sucre,
y que en qué lugar de este planeta
murió Martí.

Un favor:
que te hablen siempre en español.

Nicolás Guillén, de *La rueda dentada*, 1972

En el aprendizaje de LE, la lectura (la comprensión y la interpretación) del texto literario constituye una actividad formativa (también motivadora y lúdica) a partir del momento en que el aprendiz-lector percibe que es capaz de comprender textos de creación en LE. Las conexiones que hay entre las hipótesis y las inferencias de orden lingüístico y las expectativas que surgen sobre el sentido del discurso (literario) son altamente formativas en el proceso de aprendizaje (Lazar, 1993)⁵. Ahora bien, para conseguir esta integración de factores es necesario reubicar el espacio funcional de la literatura en el aprendizaje lingüístico-comunicativo.

⁵ «Al parecer, cualquier aprendizaje de una nueva lengua implica al alumno en la formulación de hipótesis y la construcción de inferencias, que expliquen, por ejemplo, cuándo un determinado modismo ha sido empleado apropiadamente, qué grado de generalización admite una regla gramatical o qué implicaciones hay detrás del significado literal de lo que alguien dice en una conversación. Se ha argumentado que la literatura es un recurso especialmente útil en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación. Ello se debe a que los textos literarios suelen caracterizarse por su multiplicidad de niveles de significado, circunstancia que exige del lector/aprendiz su intervención activa para “desenmascarar” las implicaciones y presupuestos tácitos del texto en cuestión» (Lazar, 1993: 19).

Una nueva funcionalidad para los textos literarios en el aprendizaje de LE

En los últimos años se ha renovado la función de la literatura en el currículo de LE, aunque su empleo aún no se haya expandido en todas las posibles modalidades y tipos de actividades de formación y aprendizaje a que se presta. Sobre esta reorientación, el detallado análisis de Gilroy y Parkinson (1996) presenta y enjuicia las significativas aportaciones de diversos estudios sobre la funcionalidad que asumen los textos literarios en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de LE; en ese estudio, también se revisan las propuestas sobre las relaciones entre el discurso literario y las facetas pragmáticas y se valora, de modo muy realista, la todavía lenta difusión⁶ de esta renovada presencia. Con anterioridad, H.G. Widdowson (1984) había advertido que *ya había pasado el tiempo* en que la *literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua*. Efectivamente, en nuestros días la presencia de la literatura en el aula de LE ya no es una cuestión de *prestigio*, sino que el empleo de los *materiales literarios* es una cuestión de *efectividad* y de *funcionalidad* para el aprendizaje; ahora se trata de presentarlos como recursos didácticos que tienen y desempeñan una amplia funcionalidad formativa que puede ser desarrollada en actividades específicas de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella.

En ocasiones se ha objetado que el texto literario puede entorpecer el aprendizaje de LE, precisamente por la diversidad de usos que ofrece (*potentially disruptive influence* de la literatura, que Widdowson señaló como falaz valoración). La orientación de algunos enfoques de enseñanza de LE dio por supuesto –sin que hubiera ningún tipo de constatación– que el alumno no tiene interés por la producción literaria en LE y que su interés concreto es

⁶ Gilroy y Parkinson señalan que estas nuevas orientaciones «se filtran en el mundo de los profesores y de los libros de texto, mientras que las teorías y las prácticas más antiguas sobreviven en un millón de clases. La extrema diversidad de situaciones de FLT (*foreign language teaching*) en términos de recursos, presiones externas, necesidades y deseos del estudiante, y especialización del profesor, excluye cualquier gran consenso en cuanto al papel y la forma de la enseñanza de la literatura, la cual seguirá siendo para muchos una actividad de *a veces sí y a veces no*, aunque un aumento de materiales y de la educación de los profesores puede elevar las posibilidades de un aprendizaje gratificante y de éxito» (Gilroy y Parkinson 1996:221).

alcanzar el conocimiento que cubra sus necesidades (básicas o específicas) comunicativas en el registro estándar. Ese supuesto aplica una grave restricción de las distintas manifestaciones de la lengua, lo que podría suponer notorios efectos negativos en las facetas didáctico-metodológicas. Tal suposición implica considerar la literatura como una creación inusual y su discurso como algo *especial*, resultante de la elaboración poética, o sea como muestra de un uso ajeno a la vitalidad de la comunicación cotidiana. Pero esa consideración es inadecuada por su criterio inmanentista respecto a las cualidades del discurso literario. Claro está que textos o fragmentos como el que sigue, a pesar de su valor literario, no son adecuados para aprendices de ELE, por su léxico, por la complejidad de sus referencias y por su distante vinculación con facetas pragmáticas de la comunicación cotidiana.

En Bormarzo solíamos practicar esa adivinación popular, que entregaba al azaroso oráculo de un libro la resolución de problemas nimios o arduos. ¿Acaso, a través del hechizo dantesco, no lo consideramos como un nigromante, como un vaticinador? Me sometería a lo que me decretara la Envida. Volvi sus páginas, cerrando los ojos, deslicé el índice sobre uno de los folios y leí:

—At Venus aetherios Inter. Dea candida nimbos
dona ferens aederat, natumque in ualle reducta
ut procul egefido secretum flumine uidit
talibus adnata est dictis seque abtulit ultro...

Traduje mentalmente: «Entre tanto Venus que había atisbado, brillante, las etéreas nubes, estaba ahí con sus presentes. Vio aislado, en el fondo del valle, a su hijo separado de sus compañeros, sobre la fresca ribera, y le dirigió estas palabras, mostrándose ante él...».

Pero no necesitaba enterarme de cuáles eran las palabras de Venus a Aquiles. Me bastaba con ese mensaje. Me bastaba que la divinidad del amor se manifestara a su hijo...

Manuel Mujica Láinez, *Bormarzo*. (1975) Cap. II.

El tipo de *lector implícito* o *lector modelo* que busca este texto, obviamente, no es un aprendiz de ELE, porque los retos que propone su lectura son complejos y busca un tipo de lector “literario” formado y experimentado. Como sucede con otros tipos de materiales, no todos son adecuados: hay que buscar y seleccionar el más adecuado para la finalidad que se pretende.

Muy diferente es el tono que muestra el siguiente fragmento, de *Manolito gafotas* (1994), de Elvira Lindo, podemos comprobar que su lectura apela a otro tipo de conocimientos —en este caso, muy vinculados a algunos “tópicos de la vida contemporánea”, en un juego irónico y de lógica con humor sobre los traumas y las collejas; pero, además, ofrece una definición léxica particularmente vivida, que juega también con la parodia del tono formal y la definición personal. El lector implícito, en este caso, habrá de poseer otro tipo de conocimientos y referentes.

La madre del Orejones mola un pegote porque está divorciada, y como se siente culpable nunca le levanta la mano al Orejones para que no se le haga más grande el trauma que le está curando la señorita Esperanza, que es la psicóloga de mi colegio. Mi madre tampoco quiere que me coja trauma pero, como no está divorciada, me da de vez en cuando una colleja, que es su especialidad.

La colleja es una torta que te da una madre, o en su defecto cualquiera, en esa parte del cuerpo que se llama nuca. No es porque sea mi madre, pero la verdad es que es una experta como hay pocas. A mi abuelo no le gusta que mi madre me dé collejas y siempre le dice: «Si le vas a pegar dale un poco más abajo, mujer, no le des en la cabeza, que está estudiando».

Elvira Lindo, *Manolito gafotas*. 1994. Alfaguara.

Resulta obvio que los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de la lengua. Su exclusión negaría el potencial lingüístico de un sector de producción y de creación del lenguaje que, debidamente explotado en el aula, es altamente rentable y enriquecedor.

Desde la perspectiva didáctica de la LE, la lectura y las tareas y actividades que el aprendiz realiza con textos literarios seleccionados proyectan el aprendizaje hacia referentes culturales y, sobre todo, pragmáticos, a la vez que aportan una motivación hacia la lectura como recurso y estrategia de aprendizaje cualquiera que sea el planteamiento metodológico seguido en la enseñanza/aprendizaje de LE.

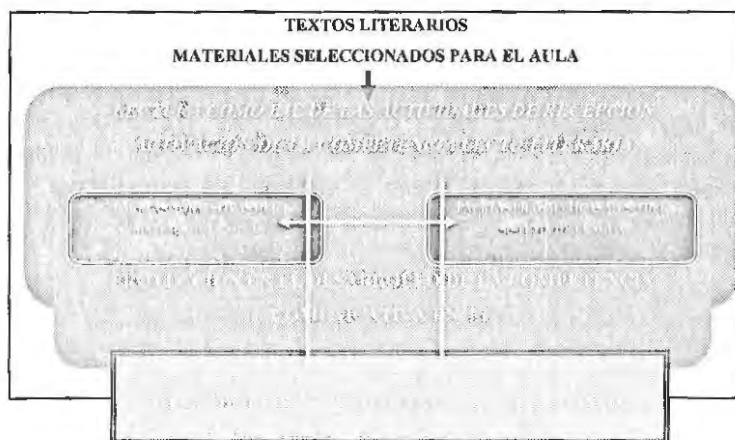


Figura 1. Proyección y funcionalidad de los materiales literarios en la formación comunicativa.

Literatura y habla: usos contiguos de una misma lengua

Entre *lenguaje literario* y *lenguaje cotidiano* o, mejor, entre *uso literario* de la lengua y *uso comunicativo* no hay ruptura, sino que hay contigüidad y continuidad lingüística y pragmática que se manifiestan en el *modo de exponer* el contenido, el significado. En todo acto de comunicación, de habla, en todo uso de la lengua hay selección de palabras, de expresiones, de construcciones, de registros, de modalidades según sean los condicionantes pragmáticos, la intención o la expresividad que exija o corresponda a una determinada situación comunicativa. Como es bien sabido, en el habla cotidiana, la connotación, la traslación de significados, la paráfrasis, la elipsis, las sustituciones léxicas, la ordenación subjetiva de los elementos oracionales, entre muchos otros recursos, se utilizan a favor de una comunicación más eficaz, más expresiva. Incluso en muchos de nuestros actos de habla, espontáneamente para los hablantes nativos, se emplea una diversificada riqueza de recursos expresivos que, para un aprendiz de LE, resultan tan críticamente complejos como pueden resultar algunas transformaciones presentes en las producciones denominadas “literarias”. En términos lingüísticos, no existe ninguna *ruptura* entre una y otra

forma de discurso⁷. Los dos ejemplos siguientes, seleccionados intencionadamente, claro está, muestran la presencia de lengua oral, de registro coloquial en su contexto literario —en el que, evidentemente, tiene su específica funcionalidad— y sirven para indicar cómo en el discurso literario se recoge la continuidad de usos.

<p>{...} Jacinto, hombre de Dios, ¿qué haces tú aquí?, buena te ha caído, que no vales dos reales, hijito, ¿a quién se le ocurre enfermar ahora?, claro que a lo mejor es de la misma neurosis, que da fiebre, vete a saber, que el Doctor no pudo ser menos explícito, comer bien, dormir bien, tomar el aire y estas pildoritas, muy sencillo, pero el apetito y el sueño, ¿en qué botica se compran? Eso es lo que yo digo, Jacinto, aunque, después de todo, otros están peor, que no es que yo me queje, entiéndeme, lo único no tener de quién echar mano, lo único darte cuenta, por lo demás, paciencia, ahora bien, en cuanto se pase, Jacinto, a delegar, ¿oyes?, no te me vuelvas atrás, delegas y se acabó como los demás, natural, lo que no se puede, no se puede [...]</p> <p>Miguel Delibes, <i>Parábola del naufrago</i>. 1969 (Barcelona: Destino, 1984: pp. 113-114).</p>	<p><i>El tipo de la puerta titubeó; de nuevo se advertía claramente en él la borrachera. Arrojó a Vanessa al suelo, la chica cayó como un pelele sobre los escalones de la entrada.</i></p> <p>—Déjulo, Maco. Por esta vez les perdonamos.</p> <p>—Que te rajo... -repitió el otro, estúpidamente.</p> <p>—Déjulo, te digo. Nos abrimos. ¿No me oyes? ¡Venga, vamos!</p> <p><i>El enlutado se guardó el hierro con renuencia y se dirigió a la puerta contoneándose. Se detuvieron un momento en el quicio, chulapones.</i></p> <p>Rosa Montero, <i>Te trataré como a una reina</i>. 1983 (Barcelona: Seix Barral, 1991. pp. 183-184).</p>
--	--

⁷ «El empleo del lenguaje en la vida práctica es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en la ciencia es un uso. Pero no el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. Por lo tanto, lejos de ser el lenguaje de la literatura una forma especial, que se aleja de una norma, coincide con estas posibilidades virtuales del lenguaje y todo otro uso, siendo precisamente uso, es una reducción de las posibilidades del lenguaje como se presenta en la literatura» (Coseriu, 1987: 25). Véase la valoración que Bulca y Bronckart (2005: 212-214) hacen del “redescubrimiento” las aportaciones de Coseriu en relación con el carácter dinámico de las competencias.

Tampoco la presencia del lenguaje figurado, de las metáforas, es cuestión específica del discurso literario, porque esos recursos también está presenten en el uso coloquial, en el lenguaje de la publicidad, en el discurso académico o técnico y en registro vulgar: *Eres un burro* o *eres un cielo* son expresiones metafóricas propias del uso coloquial; las expresiones hiperbólicas del tipo *te lo he dicho un millón de veces...*, así como muchos de los distintos recursos del lenguaje figurado —*es un lince, es una persona muy dulce, muy tierna, tomar unas copas, irse de copas, aquello fue un disloque, un chollo, el no va más...*—. Si se hace una valoración estrictamente lingüística se comprobará que esta modalidad de expresión es muy frecuente y habitual en el uso coloquial, sin que haya que considerar que se trata de formas “agramaticales”. Estos recursos también están presentes en el discurso literario sin necesidad de que la forma de expresión genere un estilo rebuscado. En uno y otro caso se trata de aspectos de una peculiar coherencia semántica que reestablece el receptor, de modo que de esos *desajustes normativos* surgen formas que refuerzan la expresividad.

La presencia de esa continuidad en las diferentes modalidades textuales y discursivas justifica por sí misma la pertinencia de las actividades de aprendizaje comunicativo de LE que se desarrollen a partir de textos/materiales literarios, puesto que las observaciones sobre el uso hacen posible las inferencias de conocimientos sobre el sistema y sobre usos de la lengua meta.

El siguiente fragmento, tomado de *La tesis de Nancy*, de R.J. Sender recoge con humor las dificultades con que puede encontrarse un hablante no nativo ante la diversidad de formas de expresión (y de registro); es una simple muestra de las alternativas que en uno u otro registro pueden ser usuales. Aquí aparecen en el contexto de una producción literaria.

Yo preguntaba a la gitana vieja si la riña del compadre del clavel había sido sólo entre dos hombres o entre toda la familia (porque los calés pelean por tribus a veces), y ella me dijo que había sido de hombre a hombre, y que el otro había tenido que pelear después con un sobrino del compadre y que ese sobrino le dio mulé.

—¿Cómo?

—Que lo despachó.

Yo le pedí que me lo explicara. Y ella dijo: «La cosa no pué ser más clara: er que le había dao el pinchaso a mi compadre mordió er porvo». Viendo que yo seguía sin entender, y con la expresión congelada, ella añadió: «Que palmó, niña. ¿Está claro? La tió, la diñó, espichó (date cuenta de las variedades de raíces, querida); que estiró la pata, que hincó el pico». No entendía yo todavía, y ella, como el que da la explicación final, dijo: «En fin, hija, que lo dejó seco en el sitio». Yo apuntaba todas aquellas palabras, y cuando Elsa se hubo reído de mí me dijo que el sobrino de su compadre había matado al agresor para vengar a su tío. Así son estos andaluces.

R.J. Sender, *La Tesis de Nancy* (1969). Madrid: Magisterio Español, p. 96.

La contigüidad de distintas formas de uso es tan evidente en el discurso literario que, en su lectura, el aprendiz-lector encuentra las peculiaridades del registro oral incluidas y transcritas, alternando con párrafos o muestras del registro formal escrito. En un relato, ocasionalmente aparecen diferentes actos de habla, de situaciones, de diálogos, de monólogos, etc.; el profesor ha de saber servirse de esos textos para enseñar formas y usos expresivo-comunicativos diferentes o alternativos, o bien para señalar la complejidad de la conversación cotidiana junto con el mismo discurso literario en que se integra. La lengua se realiza en las actuaciones de la comunicación cotidiana, o sea en el *habla*, de modo que cada *actuación* resulta ser *creativa*, en el sentido de que el *hablante crea su discurso* según sus intenciones, finalidades y objetivos en la comunicación y también según su dominio lingüístico y pragmático,⁸ pero también es creativa según la forma (que incluye determinados recursos de expresión). Así se observa en el siguiente fragmento, que muestra cómo el discurso literario mantiene un incontenible flujo entre distintas opciones de uso y de registro de la lengua, y cómo los emplea con intencionalidad esté-

⁸ «Teniendo en cuenta que el habla varía, dependiendo de diferentes circunstancias sociales: que existen variedades de habla en el interior de una misma comunidad lingüística; que las creencias, actitudes y motivaciones tradicionales de una comunidad influyen en sus miembros a la hora de la adquisición y de los aprendizajes lingüísticos; en fin... que el comportamiento lingüístico del individuo o de una sociedad guarda relación directa con la forma en que se proyecte el conjunto de la actividad lingüística en la escuela. Hemos de admitir que precisamos de la convergencia de una orientación antropológica, sociológica, lingüística y psicosocial que, de forma sistemática, sea capaz de relacionar el lenguaje, la sociedad y la cultura» (Vez, 2000:151).

tico-expresiva. Los personajes dialogan en el registro que les *corresponde*, o que les caracteriza:

—Me voy a sentar un momento en aquella mesa, oye —le dije al camarero.

—¿Te llevo otro café?

—No, un vaso de agua, por favor.

Cuando me lo trajo, yo había apoyado la cabeza contra la pared, y miraba con los ojos entrecerrados las figuras que se movían perezosamente fuera, al otro lado de la ventana. Trataba de respirar hondo y de concentrarme en la decisión de no montar una escena de llanto, decisión fluctuante, como todos los humores y jugos de mi cuerpo en aquel momento. El camarero dejó el vaso de agua encima del velador y se sentó a mi lado con total naturalidad. Era un chico delgado, muy guapo, con pelo afro. Llevaba un pendiente en la oreja izquierda. Yo seguía oliendo las lilas de vez en cuando.

—¿Cómo va la cosa? —me preguntó sonriendo—. Estás muy pálida.

—Se pasa, gracias.

—¿Es lipotimia o mareo de coco?

—Pues serán las dos cosas. ¡Yo qué sé!

—¿Y ahora te montas el pire a base de jarabe de lila? Pero, venga, tía, no llores. Bebe agua, anda. El pulso lo tienes bien.

Me había cogido la muñeca, no me la soltaba y estuvimos así un rato sin hablar. No me resultaba violento ni llorar ni sentirlo tan cerca, atento a mis pulsaciones. Al contrario, me gustaba. La tarde se detenía estática sobre la plaza.

—Oye, ¿y a ti qué te pasa?, ¿qué vas de abstracta por la vida?

—¿Por qué?

—No sé, por como lloras, yo es que te veo llorar y alucino. ¿Has visto Casablanca?

—Sí, pero allí no lloraba nadie, que yo recuerde.

—Bueno, da igual, tampoco aquí hay piano; se me ocurre eso porque has entrado como Ingrid Bergman buscando al Humphrey. ¿O no? Eres demasiado. Te veo en blanco y negro.

El local estaba casi vacío, sólo había tres chicos en la barra, pero no nos miraban. Me sequé las lágrimas con la mano libre.

Carmen Martín Gaité (1992), *Nubosidad variable*, pp.64-66. Barcelona: RBA.

Esta diversidad de ejemplos permite comprender que los textos literarios muestran y aportan interesantes referencias para la formación comunicativa de los aprendices. No hay duda que entre la competencia literaria y la competencia lingüística hay una relación de complementariedad y que para su comprensión no sólo intervienen los conocimientos lingüísticos, sino también diversos referentes culturales.

El texto literario: de modelo de lengua a exponente de usos de la lengua

La renovación de los enfoques y de las orientaciones del aprendizaje de LE en los años 70 amplió el espacio (curricular y metodológico) de las habilidades orales, a la vez que redujo el espacio de lo escrito y, por extensión, acotó el ámbito de lo literario, que además se valoró como ajeno a lo esencialmente comunicativo.⁹ La formulación de los objetivos del aprendizaje comunicativo (en su atención al predominio de la lengua oral, a la interacción en el aula de LE, a las actividades basadas en criterios pragmáticos y nocio-funcionales, etc.) alejó los textos literarios hacia un espacio impreciso e imprevisto del currículo. De este modo, a la vez que se marginaron las producciones literarias, se les asignó un espacio indeterminado y sin función concreta entre las actividades de aula diseñadas en el marco de la formación lingüístico-comunicativa. A los textos literarios se les aplicó una valoración didáctica restrictiva, a pesar del interés de sus aportaciones formativas. Se procedió de este modo sin considerar las funciones y aportaciones de los materiales literarios como portadores de *input lingüístico-comunicativo* para el aprendiz de LE, sin considerar las implicaciones de aprendizaje significativo que, también en el terreno comunicativo, se derivan del empleo de los textos literarios. La siguiente cita, tomada del interesante artículo de Gilroy y Parkinson (1996: 215), expone una sugerente reflexión sobre la presencia de la literatura en la formación comunicativa:

La enseñanza de la literatura en la clase de lengua ha sido fuertemente influida por la enseñanza comunicativa de la lengua. Este término es usado muy ampliamente y a menudo muy vagamente, y no intentaremos una explicación completa aquí. Littlewood (1981) proporciona la mejor introducción, complementada por Brumfit y Johnson (1979), mientras que

⁹ La complejidad y la diversidad de “acepciones” que los conceptos de *competencia* y de *competencia comunicativa* han ido asumiendo, ha motivado una acomodaticia amalgama definitoria, que en realidad ha creado confusiones e imprecisiones metodológicas. Al respecto señalan Bulea y Bronckart (2005: 197): «Sin duda no existe ningún otro ejemplo de noción “savante” que sea susceptible de subsumir tantos significados contradictorios, y este marasmo definitorio ha sido denunciado por numerosos autores».

Ellis (1985) proporciona una teoría del aprendizaje que puede ser usada para asentar un acercamiento.

No hay consenso a la hora de definir las características de una clase comunicativa, pero una posible lista incluye:

- *Aprendizaje cooperativo (trabajo en parejas, en grupos, resolución de problemas).*
- *El aprendiz como centro (elecciones del aprendiz en cuanto a los temas y actividades, lugar para que los aprendices expresen sus propios significados, atención a factores humanos y afectivos).*
- *Comunicación real (vacíos de información y de opinión, temas con un interés en sí mismos, autenticidad de los textos y las tareas).*
- *Una visión del lenguaje funcional, centrada en el significado; tolerancia con el error, mayor énfasis en la fluidez que en la precisión formal, desarrollo de estrategias: por ejemplo, ajustar el mensaje, recanalización (back-channeling), negociación del significado.*

Esta lista no es en sí misma un argumento para la enseñanza de la literatura en FLT, y la verdad es que la lógica de los enfoques comunicativos implica que en algunas situaciones algo bastante distinto debería enseñarse.

Como se ve, la revisión crítica de los supuestos comunicativos puso en evidencia la estrechez con que en algunos casos se había procedido respecto a la literatura y también en otros aspectos.¹⁰

¹⁰ En relación con el enfoque por tareas, E. Martín Peris (2001) comenta esta problemática: «En el caso de las enseñanzas comunicativas, cuya última versión está representada por el enfoque mediante tareas, se ha extendido una interpretación extremadamente incorrecta: “El aprendizaje comunicativo (se comenta a veces, tanto para criticar este enfoque como para ensalzarlo) se desentiende de la gramática. Los alumnos tienen que comunicarse (se piensa, y es verdad, pero no toda la verdad), no importa si al hacerlo cometen errores (se dice, y eso también es cierto, pero hay que matizarlo mucho), la gramática vendrá sola (se añade, y es también parcialmente cierto, pero algo podemos ayudar en clase), no os preocupéis (se recomienda, y aquí ya se comete un error; un error que sí nos importa)». Los profesores podrían escribir una lista con aquellas cosas que han venido formando parte de su programación, como por ejemplo las que enumeramos a continuación, y preguntarse: «Si decido practicar una enseñanza mediante tareas, ¿continuaré haciendo estas cosas?». Las formas y los usos de los pro-

Hay cierta contradicción entre desplazar la literatura hacia un margen de ambigua funcionalidad, mientras que por otra parte se necesita ampliar el espacio de los conocimientos pragmáticos en la comunicación cotidiana y de los recursos expresivos necesarios para determinadas situaciones convencionales. Este hecho ha dado lugar a una situación paradójica: se aspira a presentar amplios referentes pragmáticos y, a la vez, se margina una modalidad que contiene todo tipo de *muestras reales* de la producción lingüística y cultural como son las obras literarias, con su amplia gama de usos y de opciones pragmáticas.¹¹

Con estas contradicciones, incluso se ha conseguido hacer dudar de la pertinencia y de la eficacia del empleo de materiales literarios en el aula de LE porque, según un supuesto erróneo, se dio a entender que lo literario sólo era un caso particular, un tipo de discurso específico, complejo y elaborado, con exclusiva funcionalidad estética y, por tanto, con escasa o nula proyección pragmática. Al texto literario incluso se le ha negado el carácter de *documento o material auténtico*.

Los textos literarios presentan y representan actos comunicativos y recogen recursos expresivos integrados y contextualizados en el mismo espacio de la ficción, de la *realidad* literaria, sin que, por ello, las modalidades lingüísticas y discursivas pierdan su validez ni su interés formativo. Ciertamente, no sería acertado descartar la producción literaria por considerarla excesivamente elaborada, lingüísticamente artificiosa o temática y estilísticamente desligada de la realidad del lenguaje cotidiano. ¿Qué complejidad tiene este breve poema de Antonio Machado?

nombres átonos; El uso de los signos de puntuación; El vocabulario de los alimentos; Saber pedir y dar opiniones; Leer textos de periódicos; Escribir un texto con instrucciones de uso; Escuchar una cinta y rellenar una parrilla con los datos obtenidos; etc. La respuesta es ésta: tendremos que hacer todo eso y más cosas. Sin embargo, la pregunta clave no se refiere a las cosas que haremos, sino al *cuándo*, el *cómo* y el *por qué* las haremos.

¹¹ En la formación en LE, el aprendiz suele acceder a diversos referentes pragmáticos y de uso que aparecen en los materiales literarios. En este sentido hay que destacar que «al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural» (J. Collie y S. Slater, 1987:4).

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas:
es ojo porque te ve.*

Claro está que las muestras de los textos literarios son muy diversificadas; veamos cómo el siguiente fragmento de *El príncipe destronado*, de Miguel Delibes, presenta una escena ‘cotidiana’ con las conversaciones que puede mantener una familia durante la comida; aún más, en el fragmento se van sucediendo las diversas intervenciones de los hablantes, las diferentes interacciones que mantienen paralelamente —o entrecruzadas— los grupos de interlocutores. Mientras, la narración va apuntado las claves del contexto. La sucesión de intervenciones trata de reproducir los distintos grupos de interacción que se mantienen a la vez; el lector ha de atender a esa coherente alternancia con la que se construye el discurso. En la transcripción del texto hemos desplazado los grupos de conversación para destacar las diferentes conversaciones que se suceden:

—¡Come!

—No me gusta —dijo Quico.

Mamá le arrebató violentamente el tenedor de la mano, cortó un pedacito de canalón y se lo metió en la boca. Quico mordisqueó sin ningún entusiasmo. Dijo Mamá:

—Este chico me tiene aburrida.

—¿Que pasa? —preguntó Papá.

Y Marcos le dijo a Pablo:

—Tengo que hacer una composición sobre el Congreso y la ONU.

Mamá dijo:

—¿No lo ves? No hay manera de hacerle comer.

Dijo Merche:

—¡Vaya fácil!

—Sí, fácil —dijo Marcos.

Papá le dijo a Mamá:

—Déjale, que manía de forzarle, cuando sienta hambre ya lo pedirá.

Pablo aclaró:

Lo del Congo es como papá y mamá; si nos peleamos nosotros, nos separan, pero si se pelean ellos, hay que dejarles.

Mamá se irritó con Papá:

—Y si no la sienta, que se mucra, ¿verdad? Es muy cómodo eso.

Los hombres todo lo véis fácil.

Se volvió a Quico.

—¡Vamos, traga de una vez!

Quico tragó estirando el cuello, como los pavos.

Dijo mirando a Pablo:

—¿Se pegan Papá y Mamá?

Merche y Marcos rieron. De pronto se abrió un silencio.

Quico recorrió una por una las caras inclinadas sobre los platos, indiferentes. Sonrió y exclamó súbitamente:

—¡Mierda!

Mamá cortó las risas de sus hermanos.

—Eso no se dice, ¿oyes? —dijo enfadada.

Quico consideró las risas retenidas de Merche y Marcos, sonriendo a su vez, mordiéndose el labio inferior y repitió con más fuerza, desafiante, implacable:

—¡¡Mierda!!

Mamá levantó la mano, pero no llegó a descargarla; se contuvo ante la nuca encogida de Quico y dijo:

—¿No me has oído? ¡Calla o te doy un coscorrón!

La Vitora, conforme pasaba de uno en uno la fuente con los filetes, le dirigía cálidas miradas de complicidad. Después, mientras Mamá le cortaba el filete en fragmentos minúsculos, Quico sacó del bolsillo del pantalón el tubo de dentífrico y comenzó a girar el tapón rojo con rapidez. Sonrió prolongadamente:

—Es la tele —dijo

—Déjate de teles y come —replicó Mamá.

Entonces Pablo mentó a Guillermito Botín y dijo que las chicas se volvían locas por él y Merche dejó el tenedor en el plato de golpe, se llevó las dos manos al rostro y dijo:

—Qué horror, tan colocadito, me ataca-

¡Atacan los indios! —dijo Juan—. Puso una mano tras otra y enfiló el canto la mirada de su ojo derecho. Hizo: «ta-ta-tá».

Quico le imitó, llevándose el tubo hasta el borde del ojo e hizo también «ta-ta-tán», y

Mamá le dijo «come» y él masticó, cambiando de sitio el pedacito de carne, cada vez más estrujado, cada vez más reseco, bajo la atenta y desesperada fiscalización de Mamá que, al cabo de unos segundos, le dijo:

—Anda, échalo, ya se le hizo la bola; las tragaderas de este niño son una calamidad.

Quico lo escupió. Era una bolita estoposa, de carne sin jugo, triturada, apisonada entre sus sus mandíbulas. Mamá le metió en la boca un nuevo pedazo de carne. Quico la miró. Desenroscó el tapón rojo:

—Es la tele, ¿verdad, mamá?

—Sí, es la tele; anda, come.

—No quieres, que se me haga bola, ¿verdad, mamá?

—No, no quiero. Come.

—Si como, me hago grande y voy al cole como Juan, ¿verdad, mamá?

Miguel Delibes (1973), *El príncipe destronado*, Barcelona: Destino, pp. 63-65.

A la vista de este ejemplo –y de otros que se exponen más adelante– es evidente que la clave de la eficacia de los textos literarios en el aprendizaje de LE, tanto para el lector novel como para el avanzado, radica en la diversificación de las muestras y de ejemplos de uso oral, de los registros, de las situaciones y de las soluciones lingüísticas, así como de las convenciones del lenguaje escrito que el texto literario ofrece al alumno para su conocimiento y asimilación –en gradación de *input* comprensible– junto a una formación pragmática y cultural. Estos aspectos permiten indicar las finalidades básicas que se prevén:

1. Fomentar la efectiva participación del alumno en la construcción de conocimientos funcionales de la LE mediante el desarrollo de la competencia lecto-literaria en el nivel lingüístico correspondiente.
2. Presentar la literatura con planteamientos que la destaquen como una modalidad discursiva en la que se muestran hechos comunicativos y referencias culturales.
3. Elaborar propuestas de aula que evidencien las relaciones internas entre componentes y convencionalismos literarios y de otro tipo cultural, mediante las que el alumno llegue a:
 - a) Inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la lectura de textos de creación.
 - b) Desarrollar estrategias de comprensión textual y hacerlas revertir en las correspondientes producciones (oral/escrita) y habilidades (comprensión /expresión).
 - c) Conocer y usar ciertos convencionalismos socio-lingüísticos y culturales del ámbito y comunidad lingüísticos.
4. Resaltar la importancia de los conocimientos pragmáticos, culturales y enciclopédicos para que el alumno haga una lectura personal y coherente.
5. Poner en relación los conocimientos de referencias culturales que ya poseen los alumnos –ampliándolos, en su caso– con otros conocimientos que presupone la lectura de los textos para construir un conocimiento intercultural.
6. Desarrollar la habilidad lectora, como recurso para el perfeccionamiento, la ampliación y el autocontrol de conocimientos.

De estas finalidades extractamos los conceptos clave siguientes:

- Construcción de conocimientos funcionales.
- Presentar la literatura como una modalidad discursiva en la que se muestran hechos comunicativos y referencias culturales
- Propuestas de aula.
- Inferir aplicaciones comunicativas pertinentes.
- Desarrollar estrategias de comprensión
- Conocer y usar ciertos convencionalismos socio-lingüísticos y culturales.
- Conocimientos pragmáticos, culturales y enciclopédicos
- Poner en relación los conocimientos
- Desarrollar la habilidad lectora.

La comunicación literaria y la lectura

El texto literario suscita la implicación de su lector en la construcción del significado, o sea, su participación eficaz en el proceso de interacción. La *comunicación literaria* es el resultado de la interacción entre el texto y el lector que conduce y regula las habilidades lingüísticas y cognitivas del *aprendiz-lector*. Las aportaciones de las competencias del aprendiz y, especialmente, de la competencia lecto-literaria hacen posible la recepción lectora de textos literarios y, a la vez, refuerzan la competencia comunicativa a través de las correspondencias entre las concretas aportaciones del texto y los específicos conocimientos e inferencias que aporta el lector. Obviamente, el establecimiento de la comunicación literaria depende de la actividad cognitiva del lector (reconocimiento, relación e integración significativa de elementos, normas del sistema, valores de usos y/o de construcciones) que conecta el texto con los conocimientos básicos del aprendiz. La comunicación literaria es, pues, el efecto de la interacción que surge del *encuentro de la obra y su destinatario* (Warning, 1989). En esa actividad y en ese encuentro, el aprendiz-lector es el responsable del establecimiento de la comunicación, porque él es quien decide sobre el significado y, sobre todo, sobre la interpretación del texto.

La lectura literaria, como todo proceso de lectura, siempre supone una actividad inicial de decodificación; sin embargo, su función formativa se halla en el eje interactivo y en el logro de la comprensión del texto, para lo cual el lector ha de reconocer tanto los convencionalismos literarios como los comunicativos (el texto anterior es un buen ejemplo de ello).

La lectura implica un desafío para el lector, porque, en su avance en el texto, a cada paso ha de actualizar sus conocimientos lingüísticos para reconocer y para matizar sus funciones y aplicaciones en el uso. De ese modo, la recepción lectora y las actividades realizadas con textos literarios son claves para el autocontrol del conocimiento lingüístico y para la regulación de las competencias en LE. Señala G. Lazar (1993: 17) lo positivo de esta actividad:

El hecho de concentrarse en una tarea que exige de los alumnos la expresión de sus reacciones personales ante la multiplicidad de niveles de significado no puede tener otra consecuencia que la aceleración de su proceso de aprendizaje de la lengua.

En la comunicación cotidiana, el sistema de lengua siempre se actualiza según convenciones pragmáticas y el habla se concreta en el uso de alguno de los distintos registros (coloquial, formal, técnico, académico, etc.). Cuando la lengua se actualiza en el discurso literario tiene la posibilidad de incluir la disparidad de los usos de la lengua. El discurso literario muestra la mayor potencialidad expresiva y normativa del sistema de lengua. El siguiente texto de C.J. Cela se desarrolla a partir de la cumplimentación de una ficha personal; pero el texto incluye humor y crítica a partir de la conversación que se transcribe. El referente es un básico modelo de ficha de datos personales —que sin duda los aprendices pueden extractar y que serviría para desarrollar diversas actividades en el aula—. El otro texto que, elaborado como poema, reutiliza la estructura convencional de una instancia o carta de petición oficial.

<i>Optaciana Magón Hernández o la fuerza del sino</i>	
— Nombre?	Nombre
— Optaciana, pero me dicen Marujita	Apellidos
— ¿Apellidos?	
— Magón Hernández	
— ¿Magón?	
— Sí, señor: Magón, por mi padre, y Hernández, por mi madre.	
— ¿Naturaleza?	
— Saludable, gracias a Dios.	
— No; quiero decir que de dónde es.	
— ¡Ah, ya! De Burujón.	Lugar de nacimiento
— ¿Burujón?	(naturaleza)
— Sí, señor, en la provincia de Toledo, cerca de Torrijos, a dos horas largas a buen paso.	

—¿Nacida?	
—¡Claro que nacida!	
—Digo que cuándo.	
—¡Ah! Qué cuándo? Uf! Hace ya una pila de años!	Fecha de nacimiento
—¿No lo sabe con exactitud?	
—No, señor.	
—¿Hija de? Nombre de los padres.	
—Mi padre se llamaba Rodrigo, era pastor. Mi madre, Encarna.	Nombre de los padres
—Bien, Encarnación.	
—Eso, Encarnación.	
—¿Estado?	
—No entiendo.	
—Si es usted casada o soltera, etc.	
—No, señor, ni soltera ni casada, yo debo ser etc., vamos, viuda; a mi marido lo mataron en la guerra, vamos, digo yo, porque no se le ha vuelto a ver el pelo.	Estado Civil
—¿Tiene hijos?	
—Sí, señor: el Paquito, el Manolín y la Marujita, están los tres en Alemania.	Hijos
—¿Dónde reside?	
—Pues mire usted, como residir, residir, en ningún lado; duermo en casa de la señora Luisa, la pipera que tiene el puesto junto a la báscula municipal, según se sube para el cementerio, a mano derecha.	
—Bien. Puede darme unas señas precisas, nombre de la calle, número del inmueble, etc.?	
—No, señor, calle no hay calle. Y número tampoco, vamos, que yo sepa.	Domicilio
—¿A qué se dedica?	
—A vender pitillos.	Profesión
—¿Usted no sabe que eso está prohibido?	
—No, señor, eso no puede estar prohibido; yo cobro lo mismo que en el estanco y la voluntad, yo no robo a nadie.	
—Bien, firme usted aquí.	
—No sé firmar.	
—Bueno, pues ponga usted el dedo.	Firma
—Sí, señor. ¿Me puedo ir ya?	
—Sí, váyase. Y procure que no vuelvan a detenerla los guardias.	
—Sí, señor, descuide.	
<p>Optaciana Magón Hernández había sido una mujer de bandera, lo que se dice una real hembra (perdonando la manera de señalar). Optaciana, de joven, quiso ser rejoneadora (el toreo a pie no se le daba) y cupletista; aptitudes no le faltaban, y en cuanto a la planta, tenía tan buena planta como cualquiera y aún mejor.</p>	
<p>C. J. Ceta (1988), "Optaciana Magón Hernández o la fuerza del sino", en <i>Nuevas escenas matritenses</i>. Segunda serie, 7, Barcelona: Plaza Janés, pp. 74-75.</p>	

<p style="text-align: center;"><i>SOCIEDAD de Amigos y Protectores de Espectros, Fantasmas y Trasgos</i></p> <p>Muy señores suyos: Tengo el disgusto de comunicarles que tengo en casa y a su disposición un fantasma pequeño de unos dos muertos de edad, que habla polaco y dice ser el espíritu del Gengis Kan. Viste sábana blanca de pesca con matrícula de Uranio y lleva un siete en el dobladillo que me da miedo zurrárselo porque no se está quieto.</p> <p>Aparece al atardecer, o de mañana si el día está nublado Y por las noches cabalga por mis hombros o se mete en mi cabeza a machacar nueces. Con mi perro se lleva a matar y a mí me está destrozando los nervios. Dice que no se va porque no le da la gana.</p> <p>Todos los días hace que se me vaya la leche, me esconde el cepillo, la paz y las tijeras; si alguna vez tengo la suerte de conciliar el sueño, ulula desgañándose por el desván.</p> <p>Ruego a ustedes manden lo que tengan qué mandar, y se lleven de mí honesto pisito a dicho ente, antes de que le coja cariño.</p> <p>Gloria Fuertes (1966), <i>Ni tiro ni veneno ni navaja</i>. Barcelona: El Bardo.</p>	<p>Destinatarios</p> <p>Exposición de hechos</p> <p>Descripción</p> <p>Cuestión problemática o conflicto</p> <p>Petición</p>
---	--

Como muestran todos estos ejemplos, en el texto literario, el sistema de lengua siempre se manifiesta en toda su esencia y con toda su potencialidad: en él caben todos los tipos y modalidades de uso, de registros y de tipologías textuales. La presencia de esa diversidad de usos, registros y modalidades establece la continuidad lingüística entre el discurso cotidiano y el discurso poético, sin que haya ruptura entre sus modalidades. Teniendo en cuenta este hecho, la formación lingüística ha de prever la capacitación para la lectura de obras literarias, porque esta actividad, en términos generales, no siempre ha de resultar más difícil que leer cualquier otro tipo de producciones específicas.

Los textos nos sorprenden con sus formas y contenidos

Pese a todas estas facetas positivas, precisamente la (imprevisible) amplitud de esa potencialidad expresiva y de recursos que

aparecen en el discurso literario es lo que, para algunos profesores, se convierte en punto de problema o confusión en el aprendizaje de L.E. Sin embargo, conviene tener presente que el discurso literario no es necesariamente sinónimo de complejidad lingüística, porque la esencialidad gramatical de una *construcción básica*, también puede generar efectos estéticos. En ocasiones, los textos nos sorprenden¹² por la simplicidad de su forma gramatical... y por el alarde combinatorio que muestran. El poema del cubano Virgilio Piñera sería un magnífico ejemplo para observar las posibilidades de ordenación sintáctica que permite la lengua.

<i>SI MUERO EN LA CARRETERA</i>	
I	III
Si muero en la carretera no me pongan flores. Si en la carretera muero no me pongan flores. En la carretera no me pongan flores si muero. No me pongan si muero flores en la carretera. No me pongan en la carretera flores si muero. No flores en la carretera si muero me pongan. No flores en la carretera me pongan si muero. Si muero no flores en la carretera me pongan. ⁸	Si muero en la carretera me entierran en el jardín que está por la carretera, pero no me pongan flores, cuando uno tiene su fin yendo por la carretera a uno no le ponen flores de ese ni de otro jardín.
II	IV
Si flores me muero en la carretera no me pongan. Flores si muero no en la carretera me pongan. Si flores muero pongan en me la no carretera. Flores si pongan muero me en no la carretera. Muero si pongan flores la en me en carretera. La muero en si pongan no me carretera. Si flores muero pongan en me la no carretera. Flores si pongan muero me en no la carretera. Si muero en las flores no me pongan en la carretera. Si flores muero no me pongan en la carretera. Si en la carretera flores no me pongan si muero. Si en el muero no me pongan en la carretera. 20	Si muero, si no muero, si muero porque no muero si no muero porque muero. Si muero en la carretera. Si no muero pero en la carretera si muero. Si muero porque no muero en la carretera. Si no muero porque muero en la carretera, no me pongan f, no me pongan i, no me pongan o, no me pongan r, no me pongan e, no me pongan s, no me pongan flo, no me pongan res,
	Virgilio Piñera. 1970

¹² «La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados. Una buena novela o un buen relato breve pueden ser particularmente absorbentes, ya que implican a los miembros de la clase en el suspense que conlleva el seguimiento del desarrollo de la trama. Es posible que esta implicación de los alumnos sea más profunda que la conseguida con las pseudonarraciones que suelen figurar en los libros de texto» (Lazar, 1993: 15).

Véanse los ocho primeros versos y compárense con los siguientes (hasta el 20); el juego de ordenación sintáctica tiene intención estética, pero a la vez serviría para observar y descubrir los límites combinatorios de los elementos oracionales. Las estrofas III y IV completan el significado y la intención del texto.

Abundando en la variedad de posibilidades que ofrecen los textos literarios, los siguientes fragmentos muestran sus características bien diversificadas; por una parte, un breve fragmento de *La colmena*, de C.J. Cela, con abundantes muestras de expresiones coloquiales y del registro oral que utiliza Doña Rosa (¿resultan fáciles de entender? ¿la lengua viva resulta ser más compleja que la supuesta complejidad de la “elaboración literaria”?) En este texto de C.J. Cela son fácilmente identificables los índices narrativos; pero quizá al aprendiz le resulte más complejo comprender las fórmulas expresivas que aparecen en la transcripción del uso oral de la lengua —precisamente por eso, por ser lengua oral, con sus características propias—. O sea, que las dificultades de comprensión dependen en mayor medida de la dificultad que puede suponer el reconocimiento de lo oral-coloquial que a la supuesta complejidad “estilística” de un “elaborado” uso literario.

Doña Rosa no era, ciertamente, lo que se suele decir una sensitiva.

—Yo lo que le digo, ya lo sabe. Para golfos ya tengo bastante con mi cuñado. ¡Menudo pendón! Usted está todavía muy verdecito, ¿me entiende?, muy verdecito. ¡Pues estaría bueno! ¿Dónde ha visto usted que un hombre sin cultura y sin principios ande por ahí, tosiendo y pisando fuerte como un señorito? ¡No seré yo quien lo vea, se lo juro!

Doña Rosa sudaba por el bigote y por la frente.

—Y tú, pasmado, ya estás yendo por el periódico. ¡Aquí no hay respeto ni hay decencia, eso es lo que pasa! ¡Ya os daría yo para el pelo, ya, si algún día me cabrearal ¡Habrase visto!

Doña Rosa clava sus ojitos de ratón sobre Pepe, el viejo camarero llegado, cuarenta o cuarenta y cinco años atrás, de Mondoñedo. Detrás de los gruesos cristales, los ojitos de doña Rosa parecen los atónitos ojos de un pájaro disecado.

—¡Qué miras! ¡Qué miras! ¡Bobo! ¡Estás igual que el día que llegaste! ¡A vosotros no hay Dios que os quite el pelo de la dehesa! ¡Anda, espabila y tengamos la fiesta en paz, que si fueras más hombre ya te habría puesto de patas en la calle! ¿Me entiendes? ¡Pues nos ha merengao!

Doña Rosa se palpa el vientre y vuelve de nuevo a tratar de usted.

—Ande, ande... Cada cual a lo suyo. Ya sabe, no perdamos ninguno la perspectiva, ¡qué feñe!, ni el respeto, ¿me entiende?, ni el respeto.

Camilo José Cela (1950), *La Colmena*, Barcelona : Alfaguara (1970), p. 17.

No será preciso advertir que siempre es preciso leer con atención; es una recomendación reiterada. El texto de J. Cortázar es una buena prueba para advertir cómo la lectura atenta sirve para que el aprendiz-lector no se limite a *decodificar* literalmente; es preciso que observe la peculiar información que aporta cada término, que observe la sucesión de enunciados y que aprecie las peculiaridades de la codificación lingüística. También hay que ser observador para comprender el texto de J. J. Millás, que sí narra algo sorprendente...

...Una vez en el mercado, nos dirigimos sin pérdida de tiempo a la carnicería y nos pusimos a la cola. En seguida me di cuenta de que la carne era una tapadera para la venta más o menos clandestina de palabras. Una señora que había pedido una docena de sustantivos protestó airadamente porque le habían metido dos adverbios. El carnicero le explicó que él tenía que sacar todo el género y que colaba un par de adverbios con cada docena de sustantivos [...] La señora argumentó que los adverbios no servían para nada y entonces él los mostró al público: eran *amablemente* y *bastante*. Colocándolos, dijo, de forma alternativa junto a uno de los sustantivos que se llevaba, *pollo*, podría disfrutar a la vez de una comida agradable y suficiente, lo que era mucho para los tiempos que corrían.

La mujer aceptó la explicación de mala gana y se fue. Yo empecé a comprender la importancia de distinguir unas partes de otras de la gramática...

Juan José Millás (2000), *El orden alfabético*. Madrid: Santillana, p. 101.

En este fragmento tomado de *El orden alfabético*, novela de Juan José Millás, lo *desconcertante* es el suceso, el contenido de lo narrado: en la carnicería se venden palabras. El texto juega con el lector –en realidad no es otra cosa que *ficción narrativa*–, de modo que el lector ha de reorganizar sus esquemas y conocimientos para re-construir la coherencia significativa del texto y para reconocer el juego de ficción y metalingüístico en que se basa. Está claro que este tipo de actividad sirve para activar con mayor firmeza los conocimientos lingüísticos para observar y comprobar las posibilidades de expresión y de creatividad.

Las aparentes paradojas –el diario protagonista *ya no es el mismo diario, ahora es...*, *se convierte otra vez...*– que suscita la forma lingüística son la clave formal del mensaje y del juego discursivo/poético que se le ofrece al lector. La atenta observación permite que el lector-aprendiz capte e interprete el significado del texto y el juego semántico con que se ha construido.

EL DIARIO A DIARIO

Un señor toma el tranvía después de *comprar el diario* y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde descende con *el mismo diario* bajo el mismo brazo.

Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza.

Apenas queda sólo en el banco, *el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario*, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja *convertido en un montón de hojas impresas*.

Apenas queda sólo en el banco, *el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario*, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja *convertido en un montón de hojas impresas*. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para *empaquetar medio quilo de acelgas*, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Julio Cortázar (1970), "Material Plástico", en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, p. 63.

En *El diario a diario* no se expone un suceso maravilloso ni extraordinario; es la exposición de la alternativa funcionalidad de un objeto tan común como es un periódico. Ahí está el efecto literario que surge de la elaboración lingüística y que se puede aprovechar para el aprendizaje. Para el aprendiz de LE, la lectura de este texto sería un reto de cariz formativo, que le incitaría a agudizar la observación de los referentes lingüístico-gramaticales en una lectura atenta.

Aprender lengua con, desde, a través de los textos literarios

Según el planteamiento que venimos exponiendo, en el aula de LE los textos literarios se integran entre los recursos didácticos que estimulan las habilidades lingüísticas. Además, las actividades con los materiales literarios ponen en evidencia una destacada faceta cognitiva del aprendizaje: la relación de lo aprendido con los conocimientos previos del aprendiz. Esta cuestión, considerada desde la opción de la recepción del texto, indica que *la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura*. O sea, que a través de su actividad lectora/receptora, el alumno interrelaciona distintos tipos de conocimientos: las nuevas referencias, usos y recursos (creativos y expresivos), las peculiaridades formales del sistema de lengua combinadas con facetas pragmáticas y comunicativas; el aprendiz-lector activa sus conocimientos y, a través de la lectura, realiza una síntesis personal de aprendizaje significativo. Estas actividades se relacionan con estos principios:

- Se toma el texto / discurso literario como unidad de comunicación.
- Se **parte de la concepción** del aprendiz-lector como un *sistema de referencia del texto* porque su comprensión está en relación con sus conocimientos previos que **constituyen sus aportaciones** para interactuar con el texto (Iser, 1975 y 1976).
- Se consideran esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, por cuanto suponen de apropiación y cooperación en la construcción y reconocimiento de significados.
- En todo momento se pretende que los aprendices-lectores relacionen sus conocimientos previos en las actividades de lectura (inferencias, comprensión, interpretación) del texto para que su aprendizaje resulte activo y significativo.
- La actividad de aprendizaje se activa desde la interacción texto ↔ lector para hacer de la lectura una experiencia de aprendizaje (lingüístico-comunicativo), de reconocimiento (pragmático, cultural) y de disfrute (estético).
- El conjunto de materiales literarios seleccionados (que constituyen un canon específico por su finalidad y funcionalidad en la formación en L.E) son *documentos lingüísticos* que funcionan como *materiales de aula*.
- El planteamiento didáctico se centra en la integración de los contenidos y de los conocimientos comunicativos y funcionales.
- La secuenciación de los contenidos se establece según una concepción amplia de competencia comunicativa y de funcionalidad pragmática.

Se trata, pues, de dar cabida a la literatura y a los *materiales literarios* en la concreción del currículum, para que sean una eficaz alternativa de ampliación y de complementación en la formación comunicativa, tratándolos como *materiales lingüístico-culturales*. La clave está en potenciar los textos literarios como **producción auténtica** de la lengua, como *material auténtico* para el aula, porque aportan los exponentes más variados de posibles usos de la lengua y porque permiten el desarrollo de diversas destrezas y habilidades. No se trata de subordinar el texto literario haciéndole mero soporte de ejercicios de análisis estilístico, sino de asumirlo metodológicamente como un material de primera calidad/cualidad que permite desarrollar actividades formativas.

En cuanto a la faceta formativa, hay que destacar la relación interactiva que siempre se produce entre el texto y el aprendiz-lector.

Esa interacción lectora hace posible la comprensión y la interpretación; gracias a ella se potencian, se desarrollan y se consolidan la observación, la identificación de usos y valores expresivos –que sirven para que el aprendiz desarrolle sus habilidades y sus recursos comunicativos y para que amplíe sus estrategias comunicativas–.

¿Qué se puede hacer con el texto literario en el aula de LE?

Las posibilidades de los materiales son tan diversas como la variedad de los mismos textos, de las necesidades de aprendizaje y de las actividades que se elaboren: «El uso de los textos literarios, además de ser útil para el desarrollo de destrezas de lectura, también tiene interés para la actividad oral o escrita y para motivar a los aprendices», como bien señalan Gilroy y Parkinson (1996:215).

Se han expuesto diversos ejemplos, entre las justificaciones que hasta este momento se han indicado; ahora se trata de dar un paso hacia la concreción de posibles actividades. Cuando los textos literarios son seleccionados según fines y objetivos concretos, pasan a ser material para las actividades del aula y, a la vez, sirven para incentivar la lectura como procedimiento, estrategia y soporte del aprendizaje. G. Lazar, en su defensa de estos materiales señala que «el uso de la literatura como recurso ve en ella una fuente de materiales que, como otros tipos de textos, se utilizan para llevar a cabo actividades lingüísticas incesantes. Como es lógico, si nuestro objetivo se centra en el estudio de la literatura, el desarrollo de la “competencia literaria” de nuestros alumnos tendrá una importancia crucial» (Lazar, 1993: 14). La concreción didáctica se gestiona en la adaptación de los programas, en las concreciones curriculares, en la inclusión de alternativas metodológicas y de secuencias que tengan el texto literario como referente y soporte para la formación lingüística.

En principio, esta presencia de la literatura en el marco del aprendizaje de LE no tiene como fin prioritario el estudio estético-literario¹³ –aunque no tampoco lo excluye–, sino que centra la

¹³ Collie y Slater expusieron una doble perspectiva sobre la funcionalidad de la literatura, una de orden filológico-cultural y otra proyectada hacia la complementación formativa del aprendiz de LE. La siguiente cita es significativa porque en ella está patente la presencia de las antiguas concepciones de la función didáctica de la literatura: «Leer la literatura de un periodo histórico determinado es, después de todo, uno de los medios que tenemos para

atención en los referentes lingüístico-comunicativos, de modo que el texto literario ofrece un amplio aporte de *input* lingüístico-comunicativo que supone la comunicación cotidiana.

En la programación y secuenciación de contenidos, la inclusión de los textos literarios ocupa un espacio propio para la concreción de tareas y de actividades. Los materiales literarios pueden servir de complemento a muchas actividades de aprendizaje, desempeñando la función de ampliar los referentes y de modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente y se ejercita el aprendiz.

Una advertencia: es cierto que la “autenticidad” de la lengua que se desarrolla en el aula de LE es muy convencional, porque depende en casi todos los casos de la situación de aprendizaje que se desarrolla en el aula y porque sigue las pautas propias de una interacción/comunicación de aprendizaje, en lugar de las pautas que corresponderían a una situación cotidiana e informal. Los aprendices interaccionan, es cierto; pero también lo es que suelen hacerlo según las pautas que la unidad didáctica y el profesor han marcado. Por ello, esa interacción comunicativa tiene todos los visos de verosímil (incluso de eficaz), pero no necesariamente de auténtica o veraz. En este sentido, es muy reveladora la afirmación de Widdowson «**la autenticidad de la lengua en clase será siempre, hasta cierto punto e inevitablemente, una mera ilusión**». También es cierto que la funcionalidad de ese uso *depende de la actitud que adopta el alumno* ante la realización de las actividades comunicativas, más que del recurso o material del que parte la actividad. Y esto hay que tenerlo muy presente a la hora de considerar las “situaciones de comunicación” que derivan de los materiales literarios.

La actividad central: Leer para opinar / comprender para aprender

La primera actividad, ineludible por razón del tipo de material del que nos ocupamos, será la lectura, actividad cognitiva obvia-

ayudarnos a imaginar cómo era la vida en un lugar desconocido: seguramente, la literatura antigua de nuestro propio país se concibe, sobre todo, como complemento de otros materiales usados para facilitar una mejor comprensión al estudiante extranjero del país cuya lengua está aprendiendo» (Colli y Slater, 1987:4).

mente individual. Ahora bien, es cierto que, potenciando la comunicación de aula, la comprensión podrá potenciarse a través del intercambio de preguntas, de aclaraciones y de actividades que los aprendices realicen por parejas, en pequeños grupos o por otros procedimientos. Las posibilidades de proyectar nuevos aprendizajes de un texto dependen siempre de la comprensión (previa) del mismo. El aprendiz leerá y observará a la vez estas facetas pragmáticas que, finalmente, hacen comprensible el texto. Se espera que el lector active sus conocimientos en un proceso de interacción en el que los saberes pragmáticos personales actúan como una vía para la comprensión y la interpretación de los textos literarios. Las facetas básicas de la lectura en relación con las actividades de aprendizaje irán, esencialmente, en tres direcciones que, frecuentemente, se fusionan: **leer para hablar y opinar / leer para hacer / leer y comprender para aprender.**

Actividades a partir de la proyección del modelo SPEAKING

Para mostrar algunas facetas pragmáticas que pueden ser objeto de referencia para el aprendizaje desde los textos literarios, recurrimos al **modelo SPEAKING** propuesto por D. Hymes (1972) –que sirvió de referencia para que en el enfoque comunicativo, el discurso oral espontáneo se hiciera centro de atención del aprendizaje, dicho sea de paso–. En el modelo SPEAKING se presenta la red de componentes, de relaciones y de distintas facetas que intervienen en los actos comunicativos y que, de modo muy patente, aparecen en la interacción comunicativa espontánea, es decir, en la conversación; por ello, este modelo es susceptible de ser considerado para el empleo de los textos literarios con fines de formación comunicativa.

También en un texto, los indicadores del modelo SPEAKING –situación, participantes, intenciones y objetivos del acto de comunicación, forma y contenido de los actos de habla, manera en que se cumple un acto, canal de transmisión, registro, códigos verbales, gestuales, normas de interacción y género o tipología textual– son referentes para observar y comprender el significado y también para establecer la orientación de las actividades a desarrollar, incidiendo en unos u otros aspectos.

<i>Setting:</i>	situación (momento, lugar y carácter psicosocial de la situación o marco).
<i>Participants:</i>	participantes (emisor-es, receptor-es).
<i>Ends:</i>	finalidades, intenciones u objetivos del acto de comunicación.
<i>Acts:</i>	forma y contenido de los actos de habla.
<i>Key:</i>	clave, manera en que se cumple un acto.
<i>Instrumentalities:</i>	instrumentos (canal de transmisión, registro, códigos verbales, gestuales, cinésicos, proxémicos...).
<i>Norms:</i>	normas de interacción y de interpretación.
<i>Genres:</i>	género o tipología textual que se utiliza en el acto de habla, argumentación, exposición, narración, descripción...

Observemos los siguientes fragmentos que (re)presentan situaciones de conversación telefónica, con sus peculiares interlocutores y con sus específicas situaciones de comunicación. Por su tono e intención, ambos fragmentos nos facilitan la propuesta de actividades formativas, a partir de las convenciones sociales de “interacción vía telefónica”; sólo es preciso determinar qué facetas vamos a trabajar (objetivos y procedimientos) y determinar las actividades que resulten más adecuadas.

<p>«Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjase a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.»</p> <p>Apunté automáticamente el teléfono de la doctora Carreras, y luego, cuando sonó el pitido, estaba a punto de colgar. Pero reaccioné con ira:</p> <p>—Chica, te digo la verdad, no sé cómo puedes tener clientela con esa voz de hielo! Ya me lo dijo el otro día una paciente tuya, que hablabas como desde el Olimpo. Tu mensaje no invita a nada y además es gramaticalmente incorrecto, porque parece que es el contestador el que se ha ido de viaje. Bueno, soy Sofia. Te mandé unos deberes, ¿los recibiste?, y</p>	<p>16.30: Vuelvo a casa. Llamo por teléfono al bar de la señora Mercedes y el señor Joaquín para preguntar al señor Joaquín cómo ha ido la operación de la señora Mercedes. Contesta un individuo que dice ser un amigo del señor Joaquín, a quien sustituye en el bar mientras el señor Joaquín cumple la función (no retribuida) de acompañante de la señora Mercedes en el hospital donde ésta ha sido operada esta mañana. Le agradezco la información y cuelgo.</p> <p>16.33: Vuelvo a llamar al bar y pregunto al individuo que cumple las funciones del señor Joaquín (en el bar) si la operación ha ido bien. Sí. La operación ha ido bien y el resultado ha sido calificado de satisfactorio por los facultativos. Le agradezco la información y cuelgo.</p>
--	---

luego he seguido escribiendo cosas en un cuaderno. Me estaba quedando bastante bonito, pero de pronto se me ha acabado el gas, no le veo sentido. Necesito que me vuelvas a mandar a escribir, porque, si no, me parece que es una alucinación mía, que no te vi de verdad esa tarde. Que, por cierto, no sé cuántos días hace, pierdo mucho la brújula del tiempo. No sé si lo que te digo te parecerá personal o de consulta. Igual te selecciona el género el propio contestador. Yo más bien lo catalogaría como relato a perdigonadas. Pero, bromas aparte, estoy bastante mal y quiero consultarte algunas cosas. Llámame cuando vuelvas de donde sea.

Carmen Martín Gaité (1992), *Nubosidad variable*, Barcelona: Anagrama, pp. 117-118.

16.36: Vuelvo a llamar al bar y pregunto al individuo que cumple las funciones del señor Joaquín (en el bar) si se puede visitar a la señora Mercedes en el hospital donde convalece. Sí. A partir de mañana, de 10.00 a 13.00 y de 16.00 a 20.00 horas. Le agradezco la información y cuelgo.

16.39: Vuelvo a llamar al bar...

E. Mendoza (1991), *Sin noticias de Gurb*, Barcelona: Seix Barral, p. 46.

Objetivos:

- 1) Relacionar los componentes del modelo Speaking con lo expuesto en cada texto.
- 2) Determinar las situaciones de comunicación.
- 3) Comentar los recursos pragmáticos y la adecuación / inadecuación de la interacción.
- 4) Comentar las convenciones de habla, los usos y las peculiaridades que se presentan en ambos fragmentos
- 5) Utilizar los referentes observados en el texto para la práctica en el aula, en simulaciones de interacciones telefónicas en distintas situaciones de comunicación.
- 6) Utilizar los usos, formas y convenciones observados en el texto y aprendidos en situaciones reales de interacción.

Esbozo de actividades:

INDIVIDUAL: Lectura y observación de peculiaridades del texto.

POR PAREJAS /PEQUEÑO GRUPO:

- 1) Determinar en los dos textos:
 - Los condicionantes de la situación de comunicación.
 - La intención de quien llama.
 - El núcleo de la información que se transmite.

- 2) Elaboración de un nuevo texto guión de interacción telefónica.
 - * Los alumnos elaborarán los guiones: quién llama, quién contesta, mensaje del contestador, mensaje de respuesta...
 - * O bien unos grupos preparan los indicadores de situación, contexto, interlocutores, tema, etc. de una conversación telefónica, y otros grupos desarrollan la concreción verbal.

EN PEQUEÑO GRUPO:

- 1) Preparación –incluyendo su grabación– de uno o varios mensajes de contestador automático.
- 2) Escuchar esos mensajes y responder con un mensaje adecuado a la situación interlocutor-contestador automático-destinatario personal.
- 3) Preparar diversas respuestas.
- 4) Responder y/o elaborar distintos mensaje que puede dejar el interlocutor.
- 5) Reconstrucción de los diálogos de ficción de cada una de las llamadas, que se omiten en el fragmento de *Sin noticias de Gurb*.

POR GRUPOS:

- 1) Preparar mensajes de contestador, correspondientes a distintas entidades: familiares, amigos, empresas, distintos tipos de profesionales, etc. Otro grupo preparará las respuestas adecuadas a sus intereses...
- 2) Llamada del interlocutor en respuesta al mensaje grabado....
- 3) Diálogo entre interlocutores

Observación del habla, de la situación y de los roles

A partir del fragmento tomado de la novela *Ritmo lento* (1963), de Carmen Martín Gaité, seguimos tomando como referencia de observación los componentes del modelo SPEAKING, que permiten observar peculiaridades del diálogo –en su forma y en su contenido– que se recoge en el texto: los roles que asumen los interlocutores, las tareas que realizan, los criterios o ideas que tienen sobre los niños o su educación en el marco contextualizado de una situación familiar y habitual.

—¡Emilia, que no jueguen a guerras esos niños! ¡Emilia! Pero ¿dónde te metes?

Mi padre se asomaba a la ventana de acá del despacho, casi siempre abierta, y mi madre a la de la cocina. Las dos están en la parte trasera de la casa, tan contiguas que de una a otra se pueden pasar cosas alargando la mano; y era muy frecuente para nosotros, cuando jugábamos en el jardín, oír como mis padres se llamaban desde sus respectivas ventanas, y verles asomarse a ellas.

—Aquí, en la cocina. ¿Dónde quieres que esté?

—Pero ¿Qué haces?

—Recogiendo un poco estas cosas.

—Te escapabas como un fantasma ¿No estábamos aquí todos hablando hace un momento? Mira más bien a ver lo que hacen esos niños.

—Nada. Juegan. Déjalos.

—Pero hacen ruido de tiros, ¿no oyes?

—Siempre que son muchos hacen más ruido.

—Si no es por el ruido. A mí qué me importa el ruido. Lo que importa es que no jueguen a guerras. Díselo, anda. ¿Quién saca esos juegos?

—Yo no sé.

—Pues sal a enterarte. Y luego vienes. Déjate de recoger nada.

Mi padre no se enfrentaba con nosotros directamente más que en los casos graves, y se limitaba a darle consignas a mi madre. Yo, cuando la veía salir al jardín con aquellos pasos de gallina y detenerse unos instantes antes de llamarnos, recuerdo que pensaba: ¿Pero cómo se las va a arreglar? ¿Cómo querrá papá que se las arregle para que la obedezcamos en nada?

Me parecía rarísimo que mi padre, tan listo, no se diera cuenta de aquello. Porque si Aurora había decidido que jugáramos a guerra, ¿qué podía pintar mi madre contra las decisiones de Aurora?

Era casi siempre Aurora, mi hermana, la que proponía los juegos violentos y peligrosos y la que obligaba a los otros niños a secundarla. Le enfurecía tener que estar pendiente de los permisos y las decisiones de los mayores.

C. Martín Gaité (1963), *Ritmo lento*, Barcelona: Bruguera (1984), p. 52.

Esbozo de actividades

INDIVIDUAL:

- 1) Explicar la situación comunicativa, enumerar y caracterizar los personajes que aparecen según el contenido de sus actos de habla.
- 2) Señalar los roles y tareas que presentan en el marco contextualizado de la situación que se describe.

POR PAREJAS

- 1) Señalar las preguntas retóricas —las que no precisan o esperan una respuesta concreta porque ya se conoce de antemano...—.
- 2) Formular preguntas alternativas.

- 1) Debate sobre los distintos modos y actitudes de comunicación: la acción y la interacción de los personajes en su contexto socio-cultural. El habla y la información cultural. Uso e intención de las interacciones verbales.
- 2) ¿Cambiamos el diálogo? O sea, cambiamos la actitud de los personajes –Emilia no asume las tareas domésticas sola, el padre no da órdenes, los niños juegan a otras cosas...–, o cambiamos toda la temática para manifestar actitudes y roles sociales distintos a los que aparecen en el texto.
- 3) Elaboremos un diálogo que resulte “políticamente correcto”.

Sobre recelos, prejuicios y preconcepciones hacia el texto literario en el aprendizaje de LE

Ya he mencionado que en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados. Entre las razones que subyacen a este hecho está la concepción de la obra literaria como un tipo de producción peculiar y particular: se alega que los textos literarios presentan recursos estilísticos que quedan muy distantes de las *auténticas* necesidades comunicativas y de los objetivos de un aprendizaje funcional¹⁴. Pero este tipo de prejuicio (en marcada recesión en la actualidad) no es aceptable ni tiene una válida justificación, porque la literatura ni es una producción inusual ni una refinada *rareza cultural* y, por consiguiente, las obras literarias no pueden ser “materiales” extraños en el aprendizaje de una lengua, de la que también son exponentes. Basta con tener presente la narrativa contemporánea para comprender las

¹⁴ En la enseñanza/aprendizaje de LE se tiende a presentar la modalidad estándar (modalidad que suele resultar imprecisa, por definición); pero lo cierto es que en los manuales no siempre se recoge la diversidad de convenciones, usos, giros, expresiones, formas de decir, etc. preestablecidos culturalmente y en las unidades y en las secuencias de los distintos materiales y métodos hay ausencias de usos muy generalizados que, por lo mismo, son de interés. Por su parte, los textos literarios, a causa de su potencial expresividad recogen una amplia muestra de modos de expresión que amplían y matizan las modalidades de uso que se ofrecen al aprendiz de L.E. puesto que cualquiera de esos usos tiene cabida en el discurso literario y muchas de ellas en el habla.

diversas e interesantes actividades que podrían surgir a partir de sus textos para desarrollar conocimientos, tareas, actividades de aprendizaje comunicativo; igualmente, sólo hay que observar la amplitud de usos que incluye el discurso literario como muestra de la diversidad expresiva de la lengua, de la que lectores, hablantes, profesores y alumnos extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales.

Frente a los reparos u objeciones, hay que considerar que el texto literario es una fuente de información (pragmática y cultural) y que su funcionalidad didáctica y formativa en el aprendizaje de LE está en relación con facetas como la ampliación y la consolidación de la competencia comunicativa. La recepción (lectura, manipulación...) de los textos literarios reporta nuevos y variados referentes con los que el aprendiz amplía y diversifica sus conocimientos sobre usos comunicativos. Como sabemos, en la lectura, el aprendiz de LE activa los conocimientos que ya posee su competencia literaria (generalmente iniciada y/o formada en LI) y, en parte, los transfiere a su actividad de recepción/aprendizaje.

Posiblemente, lo que tradicionalmente se ha entendido como "enseñanza de la literatura" sigue condicionando a algunos profesores, fieles a sus preconcepciones, frente a lo que debería ser la educación literaria (Mendoza, 2004). A causa de la desconfianza hacia los textos literarios, a la identificación de la "*enseñanza de la literatura*" con la transmisión de aspectos históricos, biográficos, metaliterarios, etc. y con la prioridad del análisis de rasgos de *literariedad* (de inmanencia literaria) se plantean conflictos metodológicos que descuidan las orientaciones que se proyectan hacia la actividad del lector y que relacionan la lectura con el significado y la forma del texto con las facetas pragmáticas de la comunicación. Aun después de haber sido superada la concepción inmanentista de lo literario → sea, la búsqueda de los marcadores o claves que, supuestamente, conferirían categoría literaria a los textos→, a veces el profesor de LE duda sobre la efectividad y sobre la concreta funcionalidad de los materiales literarios en un marco curricular y metodológico centrado en la interacción, en las necesidades comunicativas y especialmente orientado hacia el habla, el uso y la comunicación.

Estas dudas, en parte, se deben a la falta de atención hacia el tipo de aportaciones (pragmáticas, nocio-funcionales, etc.) que aportan los textos literarios y al temor de incluir los contenidos literarios

en el marco de un enfoque comunicativo¹⁵. La presencia de la literatura crea dudas sobre la aplicabilidad de cierto tipo de actividades comunicativas *¿Cómo obviar la función poética para atender sólo a la proyección comunicativa ante un texto de notorias peculiaridades estilísticas? ¿Cómo dejar de explicar uno u otro recurso literario que aparece en el texto y centrarse sólo en el uso de la lengua?*—. Esas dudas incluso se acrecientan ante la consideración de si debe atender a la faceta filológico-humanística (o sea, al estudio específico de los autores y de las obras que representan e integran la denominada herencia o patrimonio cultural) o si se *puede* obviar este tipo de conocimientos para utilizar directamente el texto como material de aula. En este tipo de dudas se nota el peso de la tradición de una “enseñanza de la literatura” y de la autoridad de los clásicos –por contra, no se tiene dudas en el empleo de otro tipo de textos como periodístico, publicitario, comercial, etc. –.

También los aprendices tienen su grado de desconfianza respecto a las obras literarias (o respecto a la lectura de obras literarias en LE); sus recelos se suman a la prevención que muestra el profesorado hacia la misma presencia de las producciones literarias en el entorno de la formación lingüística. Ciertamente, como dice A. D. Cohen, «muchos aprendices de LE procuran evitar la lectura porque les parece muy difícil. Sin embargo, el lector alertado puede hacer esta tarea más fácil. Leer un material que no resulta interesante o que está plagado de palabras desconocidas sólo producirá frustración y falta de ganas de continuar leyendo» (Cohen, 1990: 73). La desconfianza del aprendiz suele estar motivada por sus preconcepciones sobre las características (formal, lingüística, estructural, etc.) del uso de la lengua en el discurso literario, por su rechazo ante las dificultades que presupone la lectura de *todo* lo

¹⁵ Conviene diferenciar matices respecto a las conexiones que mantiene la literatura en el aprendizaje de lenguas, según se trate de L1 o de LE. Para la formación en L1 no es procedente subordinar la literatura, a modo de simple soporte, a las actividades y ejercicios de lengua, porque el alumno de L1 ya recibe de continuo el considerable y amplio *input* lingüístico que le aporta el uso cotidiano y los referentes pragmáticos que le garantizan una competencia comunicativa básica. En un contexto de aprendizaje de L1, el estudio literario cumple la funcionalidad específica de potenciar la formación estético-literaria del aprendiz –formación para apreciar y valorar las cualidades estéticas–, a fin de hacerle partícipe de los valores culturales y estéticos que corresponden a su grupo cultural.

que se considera literario. Y, quizás, también influye la conciencia de sus limitaciones, de las limitaciones de sus competencias para enfrentarse a la comprensión del discurso literario. E, incluso, su desconfianza respecto a la efectividad metodológica de lo que la lectura de obras de valor “estético” le puede aportar a su formación.

Posiblemente, la causa de la reserva y el recelo del profesorado respecto a las posibilidades formativas de la literatura, esté en alguno de los siguientes motivos:

- Se da por supuesto que el discurso literario es *per se* crítico y complejo, repleto de implícitos metaliterarios, que está elaborado sobre usos y recursos que sólo pueden ser desentrañados a la luz de supuestos de la teoría literaria y con ayuda de aportaciones de la crítica.
- Se supone que el discurso literario es una suma de complejidades lingüísticas y culturales.
- La evocación de “texto literario” se asocia con la idea de *complejidad lingüística y dificultad* y provoca la duda sobre la validez o la eficacia del texto literario en relación con los objetivos de carácter comunicativo.
- Se recela de la efectividad del empleo de textos literarios porque se considera que *lo literario*, en abstracto, resulta demasiado complejo para aprendices que aún no dominan las habilidades básicas para el uso de una lengua.
- Se considera el discurso literario como modalidad muy elaborada –entiéndase *rebuscada*– y sólo de interés para la expresión poética.

El conjunto de estas suposiciones crea y mantiene un error de graves consecuencias didácticas, metodológicas y de aprendizaje, porque con una exclusión de este tipo se niega una parcela del lenguaje que, debidamente empleada en el aula, resulta útil y enriquecedora para ampliar y perfeccionar las destrezas comunicativas, y esto sin necesidad de que el discurso literario sea *modelo* a imitar. La vía de solución a estos conflictos pasa por la integración de los materiales literarios en las actividades de aula sin alterar los objetivos comunicativos de aprendizaje.

Hay tanta diversidad de recursos, de tipologías textuales, de temáticas en las obras literarias, que siempre podemos encontrar textos muy peculiares. ¿Qué opinarían de estos dos textos, de in-

dudable catalogación literaria? ¿Qué cualidades los hacen válidos para el aula de LE o qué aspectos los hacen “imposibles”? ¿Están próximos a los usos y funciones de la lengua más inmediatos? Dejamos a la consideración del lector las razones y criterios de valoración¹⁶.

<p><i>MULATA</i></p> <p>Ya yo me enteré, mulata, mulata, ya sé que disc que yo tengo la narise como nudo de cobbata.</p> <p>Y fíjate bien que tú no ere tan adelantá, poqqe tu boca é bien grande, y tu pasa, colorá. Tanto tren con tu cueppo, tanto tren; tanto tren con tu boca, tanto tren; tanto tren con tu sojo, tanto tren.</p> <p>Si tú supiera, mulata, la veddá: que yo con mi negra tengo, y no te quiero pa ná!</p> <p>Nicolás Guillén (1930), <i>Motivos de son</i>, p. 66 (reco- gido en <i>Summa Poética</i>, 1977, Madrid: Cátedra.</p>	<p>De buena mañana ya estaba yo en el quiosco del señor Mariano hojeando la prensa de nuestra ciudad, donde no me costó dar con lo que buscaba. A saber:</p> <p style="text-align: center;">†</p> <p style="text-align: center;">Manuel Pardalot i Pernilot Natural de Olot Presidente de la sociedad <i>El Caco Español</i> Falleció ayer a la edad de 56 tacos habiendo recibido siete tiros y la bendición papal. Sus afligidas ex esposas Montserrat, Jennifer, Donatella, Tatiana Gregorovna, Liu Chao Fei y Montserrat bis, su hija Ivet y demás familiares, socios, colaborados, empleados y amigos ruegan una oración por el eterno descanso de su alma. El sepelio se efectuará a las 10 horas en la parroquia de La Concepción. No se invita particularmente.</p> <p>Eduardo Mendoza (2001), <i>La aventura del tocador de señoras</i>. Barcelona: Seix Barral, p. 83.</p>
--	--

¹⁶ «McRae (1991:2-3) distingue entre lenguaje *referencial*, que comunica solamente en el nivel informativo, y lenguaje *representativo*, que involucra la imaginación del lector. Define un texto literario como cualquier material imaginativo que estimula una respuesta en el lector, incluyendo canciones, dibujos, frases hechas y proverbios» (Gilroy y Parkinson, 1996: 214).

Capítulo 2

EL TEXTO LITERARIO COMO MATERIAL EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.

Lazar (1993: 3)

El texto literario como exponente de usos, no como modelo de lengua

Es posible *aprender de* la literatura; pero es muy difícil *enseñar* literatura. Entre los conceptos de “enseñanza” y de “literatura” hay una difícil conexión de vínculos. La literatura difícilmente soporta que se la subordine a un objetivo tan peculiar como es el de su *enseñanza*. Cuando la literatura se hace objeto de estudio, se le hace perder parte de su esencialidad. Cosa distinta es enseñar y desarrollar habilidades, destrezas y estrategias para acceder a las obras, o sea a los textos literarios. Habrá que tener muy presente que el texto, según U. Eco es un «artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación prevista forma parte de su propio proyecto generativo» (Eco, 1985: 84) y que «el texto es un conjun-

to lingüístico empírico, producido en una práctica social determinada, fijado sobre cualquier soporte» Rastier (2001: 21); estas definiciones atienden a la faceta pragmática del discurso, pero también al espacio del destinatario para reconstruir el significado.

En los planteamientos tradicionales, los métodos de aprendizaje de LE hicieron de los textos literarios un *pretexto* para los ejercicios de traducción, que se constituían en la clave metodológica y en la actividad básica de un aprendizaje de base gramatical. La justificación de ese empleo se basó en la idea que la obra literaria (el discurso literario) era el *mejor modelo de lengua* —cuestión que hoy no se puede afirmar sin establecer muchas matizaciones—. Al asignarle el valor de “modelo”, las producciones literarias fueron el objeto de referencia; la metodología se completaba con el estudio de contenidos gramaticales, con todo su carácter normativo como eje central. La revisión de este planteamiento, obviamente, señaló que la funcionalidad de los textos literarios —como simples objetos de traducción— era limitada, insuficiente e inapropiada para los fines comunicativos. A su vez, la revisión de los supuestos comunicativos en la enseñanza/aprendizaje de LE (según las consideraciones de autores como Widdowson, Lazar, Carter y Long, entre otros) ha mostrado lo *impertinente* de la marginación de los textos literarios del currículo comunicativo de LE.

Ahora, en el contexto del aula de LE, las producciones literarias se muestran como **exponentes**, y no necesariamente como *modelos* de realización de los usos lingüísticos; ésta es la diferencia conceptual que ha de incidir en la metodología. Ninguno de los dos textos siguientes es un *modelo* de lengua (¿en qué aspectos resultarían ser modelo? ¿si uno fuera “modelo”, el otro habría de ser atípico?); pero ambos son breves muestras de las posibilidades de uso, son exponentes de lengua oral en el registro coloquial —a pesar de estar escrito— y de expresividad poética. Cuando se contrastan, se aprecia mejor que los *textos* son exponentes de uso de lengua, sin ser, necesariamente, *modelo de la lengua*. Bastan dos brevísimas muestras en contraste:

<p>La muchacha morena, de la blusa rosa, intervino: —Tampoco te pienses que es oro todo lo que reluce, tío. —Ostras! ¿A qué te refieres? —Yo sé lo que me digo.</p>	<p>...Y sigo, muerto, en pie. Pero te llamo a golpes de agonía. Ven. No quieres. Y sigo, muerto, en pie. Pero te amo a besos de ansiedad y de agonía. No quieres. Tú, que vives. Tú, que hieres arbatadamente el ansia mía.</p>
<p>Miguel Delibes (1978), <i>El disputado voto del Señor Cayo</i>, p. 123. Destino. Barcelona.</p>	<p>Blas de Otero, Tú que hieres. De <i>Ángel fieramente humano</i>,</p>

El texto literario no es un material atípico, sino que es una muestra más (potencialmente es la más rica en diversificación entre todas las modalidades) de la producción lingüística. Se trata de materiales que ofrecen la posibilidad de trabajar (siempre a partir de la lectura) muchos de los objetivos concretos de la programación. En el aprendizaje de LE, la adecuación de los materiales literarios depende de la coherencia del *input* que aportan en relación con los objetivos y con las actividades previstas, según el nivel de los alumnos y el tipo de habilidades a trabajar. Cada texto seleccionado habría de ser un exponente de peculiaridades discursivas y de uso, para que el aprendiz-lector conozca la diversidad de muestras, indicadores pragmáticos de la lengua meta que recogen el discurso literario (escrito). Su proyección en la enseñanza / aprendizaje de LE como exponente de uso es una responsabilidad metodológica del profesor.

Un texto bien seleccionado –y sobre todo si cuenta con actividades bien diseñadas y eficaces– será siempre un eficaz material didáctico que refleje las facetas pragmático-culturales y comunicativas de actos de habla, además de peculiaridades poéticas. Claro está que la presencia de textos literarios en el currículo de LE ha de estar orientada por el enfoque, la metodología y las actividades que se derivan de algunos supuestos de los estudios literarios –así sucede, por ejemplo, con la orientación interactiva de la lectura, justificada desde diversos supuestos de las teorías de la recepción–.

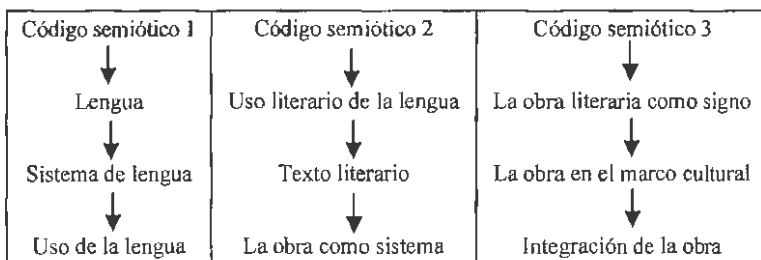
Indudablemente, lo esencial y básico que se puede y se debe hacer con un texto literario es leerlo y disfrutarlo comprendiendo e interpretando su significado. Y, en el aula de LE, además pueden hacerse actividades diversas. Afortunadamente, desde hace unos años, las innovaciones y las revisiones de los enfoques y de la metodología en la enseñanza/aprendizaje de LE han redescubierto desde nuevas perspectivas las peculiaridades del discurso literario y han justificado su empleo en el aula. Esta nueva valoración ha revelado que los textos literarios contienen interesantes aspectos funcionales para completar y complementar la formación en LE. Pero no siempre fue así.

La dimensión literaria en la formación lingüístico-comunicativa

Las innovaciones del tratamiento didáctico de la literatura se sitúan en la perspectiva de la recepción, de la actividad del lector y

del proceso interactivo entre las aportaciones del texto y las del lector. Esta concepción vertebrada actualmente el paradigma de la didáctica de la literatura (Mendoza, 2004) y es la base para la coordinación de los procedimientos y de las actividades didácticas y formativas de las destrezas lingüístico-comunicativas, porque el texto literario es resultado de sucesivas codificaciones.

El discurso literario se apoya en una primera codificación (según el sistema de la lengua) y, sobre ésta, en una codificación más compleja (los enunciados asumen los valores que les reportan las convenciones literarias, de género, estilo, tendencia estética..., además de los efectos intertextuales que proceden de su relación con otras obras). El discurso literario se configura como un sistema semiótico en el que se codifican informaciones no primarias, se elaboran a partir de los elementos del sistema de lengua y proyectan su significación desde la perspectiva artístico-cultural para asumir valores literarios¹⁷. El aprendizaje de LE se apoya en el código semiótico 1 (sistema de la lengua) y se mueve en el código 2 (uso literario de la lengua), con el fin de aproximarse al código 3, de valoración cultural de la obra literaria.



En el aprendizaje de LE centramos las actividades con materiales literarios en la correspondencia entre los códigos semióticos 1 y 2. El reconocimiento de las referencias lingüísticas permite acceder al siguiente nivel discursivo específico. De ese modo, el texto literario, como recurso y material didáctico, activa un doble

¹⁷ «En apoyo del uso de textos literarios, Kramsch se refiere a la diferencia hecha por Bakhtin entre discurso unívoco y discurso de doble voz, con el texto literario como antonomasia de este último. En su opinión, el discurso literario y el no literario difieren en grado pero no en tipo, con el artículo de periódico, el ensayo y el cuento, en un *continuum* que va del discurso unívoco al discurso de doble voz» (Gilroy y Parkinson, 1996: 216).

tipo de interacción formativa: 1) la interacción propia de la lectura; y 2) la interacción que conduce al aprendizaje que resulta de la cooperación/interacción entre los conocimientos previos del aprendiz-lector y los referentes del texto. El resultado de estas interacciones de lectura y de aprendizaje se muestra en la ampliación de las competencias lecto-literaria y comunicativa. El paso al código 3 quedaría para estudiantes de nivel superior o de especialización.

Del sistema de lengua al discurso literario

La proyección comunicativa y el soporte literario no se excluyen, sino que se complementan en el marco común que comparten, que es la lengua. La eficacia didáctica del empleo de los textos literarios se centra en la contigüidad de los usos, en el *continuum* lingüístico entre el uso cotidiano y el uso poético. La contigüidad de usos lingüísticos que están presentes en el discurso literario es el aspecto esencial para comprender la funcionalidad de los materiales literarios. Este hecho se relaciona con otro tipo de contigüidad: la que hay entre la competencia lingüística y la competencia literaria; la interdependencia y las vinculaciones entre ambas competencias¹⁸ hacen posible que el lector comparta conocimientos y recursos lingüísticos, activando todo tipo de conocimientos para la comprensión del texto literario. De este modo, las competencias interactúan, se apoyan y amplían entre sí: «Las competencias del lenguaje y comunicativas interaccionan por ejemplo de manera compleja con otras capacidades socioculturales más amplias» (Pe-karek, 2005: 49).

¹⁸ Desde la perspectiva de la teoría literaria y a propósito de la lectura literaria, M. Riffaterre también señala este tipo de vinculación casi con perspectiva didáctica: «Dicho de otro modo, su **competencia lingüística** le permite percibir las agramaticalidades, más aún, le es imposible ignorarlas; puesto que es precisamente sobre esta percepción que el texto posee un control absoluto. Las agramaticalidades son el resultado del hecho de que un sintagma se ha generado por una palabra que debería haberlo hecho imposible y de que la secuencia verbal poética se caracteriza por las contradicciones entre las presunciones ligadas a una palabra y sus implicaciones. **La competencia literaria** es igualmente necesaria: depende de la familiaridad del lector con los sistemas descriptivos, los temas, los mitos de la sociedad a la que pertenece y, sobre todo, de otros textos» (Riffaterre, 1990: 16).

Y, además, téngase en cuenta que, como señalan Gilroy y Parkinson, «La distinción entre lenguaje poético y estándar ha sido cuestionada por muchos escritores en el campo de la lingüística y de la enseñanza de lenguas. Eagleton (1983), Brumfit y Carter (1986) y Roger (en Brumfit, 1983) han planteado que no es posible aislar hechos que sean exclusivos de la lengua literaria» (Gilroy y Parkinson 96:214). También M. Stubbs (1984) señaló que *las diferencias entre lengua hablada, escrita y literaria son, en parte, artificiales, y la lingüística las ha exagerado*; esta idea resulta de notorio interés didáctico, para comprender las vinculaciones que se dan en el uso de la lengua y que el aprendiz necesita conocer.

He aquí un ejemplo: un texto literario para observar referentes lingüísticos, usos coloquiales y conocimientos socioculturales:

Recorrió la mesa, señalando uno a uno con el dedo:
—Doce solos, tres cortados y dos veteranos —dijo cuando terminó el recuento.
Levantó la voz para llamar—: ¡¡Primo!!
—Deja, ya voy yo; no te va a oír —dijo Laly.
Arrastró la silla hacia atrás y se incorporó. Caminó hasta la puerta marcando inconscientemente la ondulación de sus caderas. Los ojos de Rafa, bizqueando, se fueron tras sus pantalones vaqueros:
—Esta niña —dijo cuando salió— cada día está más buena. ¿En qué estará pensando Arturo?
—¿Qué Arturo? —preguntó tímidamente Pedrito, el Perplejo.
—¡Ostras! ¿Qué Arturo va a ser? ¡Su marido!
—El Senador —aclaró Ángel Abad.
Añadió Rafa como para sí:
—En dos años le hace dos hijos y, luego, si te he visto no me acuerdo.
La muchacha morena, de la blusa rosa, intervino:
—Tampoco te pienses que es oro todo lo que reluce, tío.
—¡Ostras! ¿A qué te refieres?
—Yo sé lo que me digo.
Se abrió la puerta y reapareció Laly:
—Ahora lo traen —dijo. Se dirigió a Víctor—: Dani te reclama. Está muy excitado. Yo te pasaré el café.
—Vale, gracias —dijo Víctor.

Miguel Delibes (1978), *El disputado voto del Señor Cayo*, Barcelona: Destino, p. 123.

El texto ofrece la posibilidad de que sea objeto de observación, comentario y explicación del significado de fórmulas como “Doce solos, tres cortados y dos veteranos”, cuyo sentido depende esencialmente del lugar y del contexto en que se digan; otras expresiones como «Esta niña cada día está más buena», «En dos años le hace dos hijos y, luego, si te he visto no me acuerdo», «Tampoco te

pienses que es oro todo lo que reluce, tío» posiblemente necesiten su aclaración en relación con el registro coloquial. Todas ellas pueden dar buen juego en actividades para que el aprendiz conozca formas del lenguaje coloquial cotidiano. Efectivamente, en las creaciones literarias —especialmente en la narrativa— se recrean facetas y situaciones comunicativas; los personajes de ficción proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje; o, si se prefiere, a partir de la experiencia pragmática personal del autor, quien la adapta a cada situación y según las características de los diversos personajes.

Y no es sólo en la narrativa donde aparecen los recursos coloquiales: la poesía también se sirve de ellos para *crear* su discurso/mensaje. Véase el poema de Gloria Fuertes *La vida es un "Desde luego"*, en el que se suceden fórmulas, expresiones coloquiales de los que hace uso metafórico al identificar la vida con un "desde luego", un "¡Pues sí!"...

La vida es un "Desde luego",
Un "¡Pues sí!"
Un no parar de sorpresa en sorpresa,
Un no poder decir nada:
"de esta agua no beberé";
todo es escurridizo
-aquí cae el más santo -

Yo no entiendo nada.
Bueno, algunas veces entiendo todo.
Hay curas que matan desde el confesionario,
Y otros tan tontos que se dejan matar.
Los pueblos no se entienden.
Urge ser profesor de idiomas.
Paciencia, algunos siglos
Y podremos desentendernos
De este no entender nada,
De este látigo,
De este latiguillo de... "¡Pues sí!"

Gloria Fuertes (1968), *Poeta de guardia*, p. 174 (recogido en *Obras Incompletas*, edición de Gloria Fuertes. Madrid: Cátedra. 1981.

Claro que para entender este texto, más que tener conocimientos de estilística, es necesario conocer algunas expresiones idiomáticas comunes, y tener activado el detector de la ironía, para no dejar de observar que «Los pueblos no se entienden / urge ser profesor de idiomas». El ejemplo que constituye este poema justifica la idea de G. Lazar: «La utilización de la poesía no se ve simplemente como un fin en sí mismo, sino como un medio para profundizar en el

conocimiento de la lengua. El uso esporádico de un poema vinculado lingüísticamente con alguno de los contenidos léxicos o gramaticales de determinada lección suele ser una agradable manera de reforzar dichos contenidos» (Lazar, 1993: 100).

Como vemos, la incidencia del sistema de lengua sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y su contigüidad/continuidad con la competencia literaria se proyecta desde un vértice común (el sistema) a través del discurso literario (en relación con otros tipos de discurso) (figura 2). El esquema triangular es una representación de cómo el punto de partida es el sistema de lengua (que preside el ángulo superior) y se realiza en distintos usos (para simplificar, sólo se indican el uso literario y el uso estándar) y se concreta en el texto (que se hace precisa la habilidad lectora); para su comprensión se activan las distintas competencias y se fusionan, por una parte, las aportaciones de las competencias literaria y comunicativa y, por otra, las aportaciones del *input* lingüístico y pragmático que potencialmente puede/debe aportar el texto.

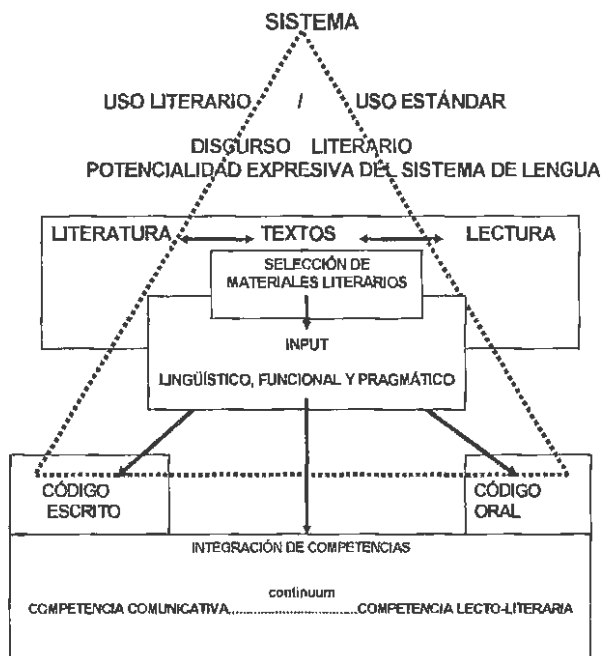


Figura 2. Del sistema de lengua a la activación de habilidades y competencias.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se explica la importante complementación que en el aprendizaje funcional y comunicativo aportan los textos literarios en el conjunto de las actividades de formación lingüística, cuando éstas se integran en las secuencias didácticas que potencian la activación/actualización (o sea, lectura personal) de conocimientos del aprendiz-lector y la actividad interactiva respecto al texto escrito en la lengua que aprende.

Los textos muestran la continuidad de usos lingüísticos para el aprendizaje

La continuidad y contigüidad de usos lingüísticos permite que las actividades que se realicen con los textos literarios ayuden a elaborar inferencias (de observación y aprendizaje) sobre el sistema de lengua y sobre su uso. El aprendiz obtiene datos a partir de la observación de las convenciones en *el uso literario de la lengua* y se sirve de ellos para inferir nuevos conocimientos sobre el sistema de lengua —tengamos en cuenta que «el texto literario diluye en la lengua cotidiana su ritmo, sus ecos, su norma y sus estereotipos» (Canvat, 1999)—. Todo tipo de uso (coloquial o literario...) se realiza sobre el eje de la continuidad del sistema de lengua que sostiene los distintos registros y modalidades de uso. Las realizaciones de una lengua se apoyan en usos y recursos que median entre dos hipotéticos extremos de ese eje, que serían el uso comunicativo cotidiano del lenguaje y el uso poético.

La potencialidad de los usos (literarios, comunicativos, coloquiales) es tan flexible que da de sí hasta llegar a los extremos que corresponden a la expresión poética y a la expresión cotidiana. En este hecho, tenemos una razón esencial para justificar la eficacia didáctica del empleo de los textos: la existencia del *continuum* confiere efectos globalizadores en el aprendizaje y en la apropiación del sistema de la lengua meta.

La *contigüidad* lingüística que se muestra en el discurso literario permite contrastar rasgos específicos de la lengua oral y escrita, del habla y del discurso literario. El siguiente texto muestra cómo la intencionalidad discursiva utiliza la “reproducción” del registro coloquial oral —en este caso como recurso, soporte— para caracterizar al personaje en consonancia con la temática que expone.

«En mi casa me dicen que no lo cuente, que qué va a pensar la gente. Yo les digo: anda que no tengo yo cosas en las que pensar para encima ponerme a pensar en lo que piensa el lector de una. Nada, que me han dado un premio y a mí cuando me dan un premio es que lo tengo que soltar. Y no es por vanidad como la que tienen los escritores. Lo suelto: es el segundo año que me dan el premio en el banco por ser la que más ha gastado con la tarjeta en el pasado ejercicio. Pensará la gente, qué gilipollez, pero a mí me hace ilusión. Vamos, ahora mismo me dicen que el año que viene le dan el premio a otra y como que me jode. A mi suegro no se lo puedo contar porque los suegros siempre piensan que las nueras tienden a arruinar la vida de sus hijos. No les falta razón: yo estoy en ello.»

Elvira Lindo (2005), “El tronco-móvil”, en *El príncipe encantado y otros cuentos*, p. 26. Ed. H. Kliczkowski-Only book. S.L.

Este fragmento recoge la presencia transcrita de muestras y usos de la lengua oral-coloquial (reflejada según las convenciones del código escrito), algo así como «escribe como habla», como «pensar en voz alta» o como un monólogo interior en registro coloquial. Con fragmentos de este tipo, se pueden elaborar actividades muy diversas –improvisaciones orales (escritas) y escritas (orales) en el aula, producciones escritas en diferentes registros, cambios del punto de vista del narrador (*ella dice que...*), cambios de registro, etc.–, lo que siempre exigirá la activación de diversos conocimientos y harán que el texto literario ayude a consolidar y a transferir aprendizajes, a construir inferencias sobre el funcionamiento del sistema y el uso de la lengua.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y ejemplos, se comprende que la amplitud del *input* del texto literario llega a cubrir muchas necesidades de formación lingüística desde las aplicaciones didácticas que se deriven de los materiales literarios y que la clave formativa está en atender a las pautas que tienen valor e interés para lo comunicativo.

El texto literario como documento y material para el aprendizaje

El texto literario es un material, un *documento* en sí mismo, susceptible de ser trabajado y explotado didácticamente según los intereses específicos de profesores y alumnos; es un material que se adapta a cualquier enfoque que hayamos elegido. Es fácil comprobar que son *auténticos materiales didácticos*, tan reales y tan válidos como pueden ser los textos periodísticos y los anuncios

comerciales, los folletos de instrucciones u otros textos de uso cotidiano que se utilizan en una clase de L.E.

Una noticia de prensa es, indiscutiblemente, un documento real, auténtico; aunque quizá no todas las noticias “de actualidad” se considerarían válidas o adecuadas para desarrollar actividades en el aula de L.E. Pero también hay noticias peculiares, como la que aquí se recoge —a medio camino entre lo insólito, lo inverosímil o la ficción—. Será preciso que el aprendiz lea con atención la noticia para comprender la trama de sucesos enrevesados, propios del *realismo mágico*, que contiene.

El alcalde que detuvo una vaca declara ante el juez

El dueño reclama los terneros nacidos en cautividad

■ Vigo — El ex alcalde de Bayona, Benito Rodríguez, presto ayer declaración en un juzgado de Vigo a raíz de la causa civil que se sigue por el apresamiento de una vaca que osó pastar en terrenos municipales. El hecho ocurrió en 1983 y desde entonces el propietario reclama la vaca.

El que fuera alcalde del municipio de Bayona hasta el pasado 10 de junio dijo que, el 2 de octubre de 1983 fue testigo de la intracción pero no de la detención del animal. La vaca, que responde al nombre de *Pinta*, fue capturada por orden del alcalde acusada de pastar en los terrenos municipa-

les de La Palma

El propietario de la vaca, José Costa, alegó que el animal pastaba en los terrenos donde hoy se ubica el parador nacional Conde de Godomar porque se escapó por una zona en la que la muralla del lindero estaba derruida.

Pinta estuvo encerrada en un local del ayuntamiento donde se negó a comer. El alcalde resolvió que el cartero de Belésar se encargara de su manutención a la vez que imponía al dueño una multa de 25 000 pesetas y una indemnización que se negó a pagar.

El caso aún continúa. El cartero de Belésar murió pero su viuda

tomó el relevo en el cuidado del animal. El caso se ha complicado porque la viuda del cartero pide que se le paguen los gastos de reclusión del animal durante estos cuatro años. El dueño, José Costa, reclama la vaca, una cantidad económica por la leche y el beneficio que ha generado el abono producido por el animal. También reclama los tres terneros que ha parido *Pinta* en este tiempo.

El juzgado de primera instancia de Vigo será el que resuelva la polémica de la tutela de la vaca y la legitimidad de su detención aunque el fallo no se conocerá hasta dentro de varios meses.

El Periódico, 14-11-1987.

Claro que, por otra parte, podemos encontrarnos con obras literarias que incluyen elementos tan reales que parecen haber sido sacados del entorno cotidiano. Al abrir el libro el lector de la novela *Cinco horas con Mario* se encuentra con la esquila mortuoria del que será protagonista ausente. Evidentemente, la esquila forma parte del texto de la obra —y es un documento auténtico de la ficción novelesca— porque contiene datos (edad, nombres y parentesco) de los miembros del entorno familiar. Vemos, pues, la presencia de una tipología textual muy peculiar, que funciona como apertura del relato.



ROGAD A DIOS EN CARIDAD
POR EL ALMA DE

D. Mario Díez Collado

que descansó en el Señor, confortado
con los Auxilios Espirituales,
el 24 de marzo de 1966,
a los 49 años de edad

— R. I. P. —

Su desconsolada esposa, doña María del Carmen Sotillo; hijos, Mario, María del Carmen, Alvaro, Borja y María Aráuzazu; padre político, Ilmo. Sr. D. Ramón Sotillo; hermana, María del Rosario; hermanas políticas, doña Julia Sotillo y doña Encarnación Gómez Gómez; tíos, primos y resto de la familia doliente, participan tan sensible pérdida y suplican una oración por el eterno descanso del finado.

Misa de alma: Mañana, a las 8, en la Parroquia de San Diego.

Conducción del cadáver: A las 10.

Las misas Gregorianas se avisarán oportunamente.

Casa mortuoria: Alfareros, 16, pral. dcha. Gráficas Pío Tello.

Miguel Delibes, *Cinco horas con Mario*. 1966.
Barcelona: Destino.

Aún caben muchas más posibilidades. La presencia de noticias reales incluidas en el texto literario es uno de los recursos que aparecen en *El libro de Manuel*, de J. Cortázar (ver página siguiente); aquí la realidad está al servicio de la ficción que recrea la realidad. El discurso literario es el resultado de la combinación de ficción y referentes reales, periodísticos, noticias de la historia inmediata que comparten los personajes y el lector.

Está claro que cuando usamos textos periodísticos, que sin duda son documentos reales, (una consideración: ¿tomamos esos textos del día, o utilizamos noticias *interesantes* aunque sean *caducas*? ¿esas noticias pierden autenticidad?) no pretendemos formar periodistas, ni aspiramos a *formar literatos* aunque utilicemos textos literarios; cada texto se emplea en función de su contenido motivador y de su interés para desarrollar unos aprendizajes determinados para una secuencia y unas sesiones concretas. Así, pues, pueden establecerse unas iniciales pautas genéricas para el empleo de textos literarios:

Lo Condenan por el Delito de Menosprecio al Himno Nacional

La Sala Penal de la Cámara Federal condenó a dos meses de prisión, en suspenso, a Alberto Dionisio López, argentino, de 22 años, soltero, empleado y estudiante, como autor del delito de menosprecio al Himno Nacional, que reprime el art. 230 bis del Código Penal, incorporado hace poco a nuestra legislación represiva y que contempla el público menosprecio a la bandera, el escudo o el himno nacionales o a los emblemas de una provincia argentina, castigando el hecho con prisión de 2 meses a 2 años.

—«El 9 de julio último, al ejecutarse el Himno Nacional en la segunda sección nocturna en el cine de Suipacha 378, López permaneció sentado y al ser interpelado por un acomodador, dijo que no se ponía de pie porque era de nacionalidad inglesa y que de haber sabido que ello era una falta hubiera ido al baño.» Después hay varios párrafos aburridos sobre una primera absolución y un fallo revocado, y aparece un fiscal que dice inter alia: «No cabe duda que (López) escuchó los acordes del Himno Nacional y que siguió sentado voluntaria y conscientemente en contra de una tradición y hondamente arraigada costumbre, impuesta por una espontánea y patriótica veneración hacia ese símbolo de la nacionalidad. Destaca luego que desoyó la advertencia de incorporarse, con lo cual habría evitado su procesamiento, prefiriendo retirarse de la sala y declarando asombrosamente que hubiera optado por dirigirse al baño.»

J. Cortázar, *El libro de Manuel*. (1973).
Barcelona: Bruguera. (1983), pp. 133-134.

- El texto literario ha de ser tratado como un ejemplo más de producción lingüística, aunque observando que ha sido elaborado según convenciones específicas (igual que sucede con otros tipos de textos, por ejemplo: un folleto de instrucciones del video, una receta de cocina, una noticia de prensa o un artículo de enciclopedia).
- Las posibilidades de utilización didáctica dependen de la selección y de la secuencia de programación realizada para lograr un objetivo concreto.
- Cualquiera que sea el tipo de texto - literario, periodístico, funcional, etc. - que se utilice para desarrollar una actividad o tarea en el aula de LE, siempre ha de partir de la efectiva comprensión lectora.
- La selección de los textos literarios para la clase de LE es un proceso similar al de preparación (selección y previsión de contenidos y actividades) de otros materiales/ textos didácticos

de soporte. La selección es necesaria para trabajar con el material adecuado al contenido aprendizaje.

- Aunque la producción literaria abarque diversidad de registros, de recursos lingüísticos, y de posibilidades expresivas, el “texto literario” no es necesariamente exponente de complejidad lingüística; no debe caerse en el error de la simplificación *literatura = dificultad*.
- Frecuentemente, el aprendiz de LE cuenta ya con (algún) conocimiento previo de la literatura de su L1 (derivado del estudio, de la lectura, de los análisis o comentarios), conoce algunos rasgos *significativos* del uso literario, de los géneros, de recursos. En este supuesto, el alumno y el profesor parten de algunos convencionalismos conocidos que facilitan la utilización de textos literarios, porque las convenciones en el uso literario son, en general, comunes a diversas lenguas.

De texto de creación a soporte de aprendizaje

La dimensión literaria de estos materiales pone al aprendiz de LE en contacto con los componentes lingüísticos en su uso/función poético-literaria. El reconocimiento de los recursos y de los *usos expresivos, creativos* que aparecen en el discurso literario es una actividad cognitiva en la que convergen los distintos conocimientos que posee el aprendiz sobre elementos, componentes, normas y niveles del sistema lingüístico, pero también sobre las facetas pragmáticas de la comunicación, sobre los usos expresivos e idiomáticos y, además, sobre convenciones estéticas. Sólo activando esa diversidad de concretas referencias pueden comprenderse textos como el de M. de Unamuno, que es una glosa reflexiva a partir de una canción de corro y el de L. A. de Cuenca, que es un poema de “respuesta” a alguien que le ha planteado una serie de cuestiones personales y de actualidad. Uno y otro texto pertenecen a la categoría *literatura*, a pesar de las peculiaridades temáticas y formales de cada uno de ellos y del tono tan diferente que tienen. Evidentemente, son dos textos válidos para el aula de ELE, pero habrá que concretar muy acertadamente las actividades para cada uno de ellos.

Textos en contraste

<p>2 y 2 son 4, 4 y 2 son 6, 6 y 2 son 8, y 8, 16, y 8, 24, y 8,32 ¡ánimas benditas, me arrodillo yo! (De una canción de rueda que, siendo yo niño, oía cantar a las niñas)</p> <p>2 por 2 son 4 2 por 3 son 6, ¡ay qué corta vida la que nos hacéis! 3 por 3 son 9, 2 por 5, 10, ¿volverá a la rueda la que fue niñez? 6 por 3, 18, 10 por 10 son 100.</p> <p>¡Dios! ¡No dura nada nuestro pobre bien! ∞ y 0 ¡la fuente y la mar! ¡Cantemos la tabla de multiplicar!</p> <p>Miguel de Unamuno</p>	<p><i>LA MALCASADA</i></p> <p>Me dices que Juan Luis no te comprende, Que sólo piensa en sus computadoras Y que no te hace caso por las noches. Me dices que tus hijos no te sirven, Que sólo dan problemas, que se aburren De todo y que estás harta de aguantarlos. Me dices que tus padres están viejos, Que se han vuelto tacaños y egoístas Y ya no eres su reina como antes. Me dices que has cumplido los cuarenta Y que no es fácil empezar de nuevo, Que los únicos hombres que tratas Son colegas de Juan en IBM Y no te gustan los ejecutivos.</p> <p>Y yo, ¿qué es lo que pinto en esta historia? ¿Qué quieres que haga yo? ¿Que mate a alguien? ¿Que dé un golpe de estado?</p> <p>Te quise como un loco. No lo niego. Pero eso fue hace mucho, cuando el mundo</p> <p>Era una reluciente madrugada Que no quisiste compartir conmigo. La nostalgia es un vulgar pasatiempo. Vuelve a ser la que fuiste. Ve a un gimnasio.</p> <p>Píntate más, cuida tus arrugas Y ponte ropa sexy, no seas tonta. Que a lo mejor Juan Luis vuelve a mimarte,</p> <p>Y tus hijos se van de vacaciones, Y tus padres se mueren.</p> <p>Luis Alberto de Cuenca (1987), <i>El otro sueño</i>.</p>
--	---

En la cantera de la literatura no es difícil hallar filones de textos en los que se aprecie la continuidad de usos que se incluyen en el discurso literario, textos que presentan diversos grados de dificultad o de aportaciones (ya sea en los usos cotidianos y coloquiales, o en otros menos usuales, más técnicos o más formales).

El texto literario es un material auténtico

Por encima de sus rasgos estilísticos, el texto literario asume perspectivas y posibilidades de formación porque aporta datos o

claves de valor cultural, de orden pragmático y sociolingüístico. La literatura despliega su genérica funcionalidad formativa en LE a través de las actividades de aprendizaje, siempre que el texto literario sea un material y un recurso de base para desarrollar distintas facetas del aprendizaje de LE y no un mero “pretexto” para el *estudio de rasgos* o para el análisis metaliterario o estilístico.

Cuando aparece en el aula de LE, el texto literario es un material auténtico; es un documento real que, seleccionado según los objetivos concretos de aprendizaje aporta distintos tipos de *input*; como material de aula es una **fuerza de *input* lingüístico predeterminado** para el aprendizaje; es un material seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice distintas referencias normativas, pragmáticas, modalidades discursivas y para que observe los recursos poéticos.

En el aula de LE, el texto literario es:

- Un documento real para la actividad de aula, un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de ELE.
- Un exponente de usos lingüísticos para las actividades de enseñanza/aprendizaje, porque será el centro de una *peculiar* lectura (ineludible actividad inicial) orientada/pautada por objetivos específicos.¹⁹
- Un material didáctico (valor adicional que asume sobre los propios que ya posee) por el hecho de estar contextualizado en el currículo y en el marco de las actividades de adquisición/aprendizaje.
- Un componente (central o complementario) de determinadas secuencias / unidades / actividades didácticas en el contexto curricular.
- Una concreción discursiva y comunicativa, destinada a ser actualizada por el lector-aprendiz mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación.
- Una fuerza de *input*, seleccionado según los objetivos de formación y la concepción del currículo.

¹⁹ «La autenticidad de la lengua en clase será siempre, hasta cierto punto e inevitablemente, una mera ilusión. Y esto porque no depende de la fuente de donde parte la lengua como objeto, sino de la actitud que adopta el alumno [...] La lengua que les presentamos puede ser una reproducción auténtica del comportamiento de un hablante nativo, pero solo será auténtica en la medida que la consideremos como datos textuales», H.G. Widdowson (1990: 7).

- Un estímulo para suscitar en el aprendiz-receptor las reacciones o respuestas, según los fines y actividades de aprendizaje.
- Un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para el conocimiento de la diversidad sociolingüística y pragmática.
- Un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción), por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.

Las funciones formativas de los materiales literarios se hallan, primero, en su carácter de exponente, transmisor y mediador de conocimientos para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas; y, segundo, en el soporte que da a las actividades que relacionan las facetas lingüísticas, expresivas y pragmáticas que se dan en el discurso.

Considerado desde la perspectiva de su recepción lectora –la que especialmente interesa en esta orientación metodológica–, el texto literario es un material básico para ejercitar la cooperación lectora, implicando al aprendiz (a través de su reacción ante los estímulos y de los reconocimientos discursivos, los usos y las modalidades de orden lingüístico y pragmático) en la (re)construcción de los significados que le ofrece el texto.

Facetas formativas de los textos literarios en LE:

- Generan actividades cognitivas de identificación y reconocimiento (formal, funcional, pragmático), porque su lectura requiere que los aprendices activen sus conocimientos previos, aportados desde sus distintas subcompetencias.
- Estimulan los procesos cognitivos de construcción del significado (a través de la lectura, o sea la comprensión y la interpretación) del texto.
- Suscitan que los aprendices realicen inferencias de conocimiento lingüístico que tengan repercusión en el desarrollo y ampliación de su competencia comunicativa (conocimiento significativo).
- Transfieren los usos observados en los textos –peculiaridades de la lengua escrita y, en ocasiones, de la transcripción de la lengua oral– a la competencia comunicativa.
- Complementan los contenidos y referentes en el aprendizaje comunicativo.

Cada texto requiere distinto tipo de conocimientos

Por su modalidad expresiva y por su contenido, cada texto literario apela a específicos (y diversos) tipos de conocimientos. A modo de observación sobre la diversidad de saberes, y en especial de los conocimientos de uso, que estimula (o exige) la obra literaria, vemos que el fragmento de *Manolito gafotas*, de Elvira Lindo (1994) apela a un tipo de conocimientos extraliterarios específicos: ubicación de Carabanchel, su connotación sociológica, costumbre de poner el nombre de familiares o seres queridos en la visera de grandes vehículos, etc.; mientras que el fragmento de la novela *Nubosidad variable* (1992), de C. Martín Gaité apela al reconocimiento de recursos de la lengua oral, pero también a saber qué es Casablanca, qué valor cultura ha asumido, quienes fueron los actores protagonistas, etc.; el fragmento presenta una muestra de diálogo –en registro coloquial– breve pero suficiente para comprender cómo una secuencia de una obra literaria puede resultar una buena muestra y exponente de construcciones propias del código oral y de la conversación espontánea. En el texto de Gloria Fuertes, esencialmente hay que conocer léxico. El conocimiento de los diferentes requisitos de cada texto ayuda a comprenderlo, pero hay que valorar si la disparidad de los referentes tiene interés y funcionalidad para desarrollar las actividades del aula de LE.

<p>En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que tenía cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden Me pusieron Manolito por el camión de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por sí no lo sabe Steven Spielberg, el primer dinosaurio Velociraptor se llamaba Manolo, y así hasta nuestros días.</p> <p>Elvira Lindo (1994), <i>Manolito Gafotas</i>. Alfaguara, Madrid.</p>	<p>Ubicación de Carabanchel –implicaciones sociológicas... Manolito, Manolo, Manuel Expresiones: “todo el mundo me conoce por...”, “ahora, que...”, “...ellos se lo pierden...”</p> <p>Valores, usos y costumbres culturales: poner el nombre de... en el camión Otros conocimientos: Steven Spielberg, Velociraptor</p> <p>Ironía argumentativa: <i>Me pusieron Manolito por el camión de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos...</i></p>
---	--

Me había cogido la muñeca, no me la soltaba y estuvimos así un rato sin hablar. No me resultaba violento ni llorar ni sentirlo tan cerca, atento a mis pulsaciones. Al contrario, me gustaba. La tarde se detenía estática sobre la plaza.

Oye, ¿y a ti qué te pasa?, ¿que vas de abstracta por la vida?

¿Por qué?

No sé, por cómo lloras, yo es que te veo llorar y alucino. ¿Has visto Casablanca?

-Sí, pero allí no lloraba nadie, que yo recuerde.

-Bueno, da igual, tampoco aquí hay piano; se me ocurre eso porque has entrado como Ingrid Bergman buscando al Humphrey. ¿() no? Eres demasiado. Te veo en blanco y negro.

El local estaba casi vacío, sólo había tres chicos en la barra, pero no nos miraban. Me sequé las lágrimas con la mano libre.”

C. Martín Gaité (1992), *Nubosidad variable*, Barcelona: RBA, p. 64.

Aspectos a observar para concretar actividades formativas en relación con el último texto:

- 1) El contraste de las pautas que diferencian el componente narrativo y la interacción dialogada entre los personajes.
- 2) La integración en el discurso de modalidades de lengua oral y lengua escrita.
- 3) Algunas de las peculiaridades expresivas, propias del habla coloquial, que se recogen en el diálogo:
 - Apoyos conversacionales *oye; no sé; Bueno, da igual...*
 - Preguntas retóricas *¿y a ti qué te pasa? ¿O no?*
 - Construcciones expresivas *¿que vas de abstracta por la vida?, yo es que te veo llorar y alucino...*
- 4) Las dificultades de comprensión que para un aprendiz de LE conlleva la modalidad de habla coloquial y la complejidad que conlleva la expresividad (creativa) de la realidad de la lengua hablada.
- 5) La incidencia de la experiencia verbal y de determinados conocimientos pragmáticos para la comprensión de este texto.
- 6) Presencia de alusiones a otros referentes culturales. En este caso, el fragmento alude a un referente cultural compartido por los interlocutores (*Casablanca*) que sirve de implicatura para comprender la causa de la situación

Incluso un poema, como este “De los periódicos” - de base enumerativa- puede funcionar como un referente para acceder al conocimiento y a la ampliación de léxico, pero también para actividades

de escritura creadora, que estimulen las aptitudes del aprendiz. La sencillez sintáctica y semántica de este poema y su simple estructura puede dar pie a diversidad de actividades en el aula de LE; obsérvese que la estrategia poética aquí se ha basado en la peculiaridad del último verso «*todo eso tenía el avestruz en su estómago*». La enumeración de objetos cobra unidad de significado en el verso final, mientras que la diversidad léxica pone de manifiesto la imprevisibilidad de contenido o de significado que supone —aunque en este caso, podría servir para ampliar el conocimiento de vocabulario—.

<p><i>DE LOS PERIÓDICOS</i></p> <p>UN guante de los largos, siete metros de cuerda, dos carretes de alambre, una corona de muerto, cuatro clavos, cinco duros de plata, una válvula de motor, un collar de señora, unas gafas de caballero, un juguete de niño, la campanilla de la parroquia, la vidriera del convento, el péndulo de un reloj, un álbum de fotografías, soldaditos de plomo, un San Antonio de escayola, dos dentaduras postizas, la ele, de una máquina de escribir, y un guardapelo, todo eso tenía el avestruz en su estómago.</p> <p>Gloria Fuertes (1958), <i>Todo asusta.</i></p>	<p>Distribuir los conceptos del texto, según corresponda a cada una de las secciones siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todo esto estaba en la nevera 2. Todo esto es lo que guardaba en el cajón de su escritorio. 3. Todo esto es lo que vio... 	<p>Individual</p> <p>En pequeño grupo: elaborar otro poema de composición similar sin repetir los elementos del anterior</p> <p><i>Escritura creadora:</i></p> <p><i>Poema a la nevera</i></p> <p><i>Poema a la estantería</i></p> <p><i>Oda al cuarto de estar</i></p> <p><i>Elegía al trastero</i></p> <p><i>Poemilla del armario de la cocina</i></p> <p><i>Poemilla del cajón del escritorio</i></p>
---	---	--

La selección de textos para organizar las actividades del aula LE

Como vemos por los ejemplos presentados, los textos ofrecen alternativas útiles, evitando la reiteración y las limitaciones propias de actividades estandarizadas que proponen los manuales. La selección de los textos literarios sigue un proceso de revisión y valoración similar al que se realiza en la preparación de otros tipos de ejerci-

cios y de otros materiales didácticos. La selección es una actividad didáctica clave para la concreción curricular vinculada al establecimiento de objetivos, contenidos, recursos y actividades.

Una pertinente y cuidada selección resuelve gran parte de la eficacia funcional del material que se va a utilizar; conviene, pues, atender a los criterios de selección. La selección según la especificidad del *input* que aporte el texto hará de él, transitoriamente, un material de aula apto y oportuno que dé soporte para la realización de unas determinadas secuencias didácticas y de sus actividades de aprendizaje. A su vez, por sus mismas características, el texto sugiere unas posibles actividades.

Claro está que, por sus peculiaridades, cada texto tiene su momento —encaja en una determinada secuencia de aprendizaje— para ofrecer sus propias posibilidades formativas en un proceso de aprendizaje de LE. Cada secuencia de aprendizaje se plantea con el soporte de materiales específicos; evidentemente, no puede servir cualquier tipo de material o de recurso tomado al azar. Para determinar su mejor adecuación a los objetivos hay que tener en cuenta la correspondencia del texto con las necesidades de aprendizaje, su previsible eficacia y su funcionalidad, antes que la “relevancia estilística” en el *estatus filológico*²⁰. Nuestro objeto no es realizar actividades al modo del *comentario y análisis literario*, en busca de claves y justificaciones de las peculiaridades del estilo y el discurso literario —eso quedaría para niveles de especialización—.

La selección de un *corpus de materiales* (destinados a un determinado nivel, curso o grupo), tendría que considerar algunas pautas básicas:

- 1) Concretar la función formativa del texto que se va a utilizar: *ampliación de conocimientos específicos, consolidación de determinados usos comunicativos, observación de aspectos funcionales, asimilación de facetas pragmáticas, reconocimiento de usos expresivos, etc.*

²⁰ «En general, es posible conceder un elevado estatus a los textos tradicionalmente prescritos para el uso en el aula; no obstante, dichos textos parecen a menudo no guardar relación alguna con nuestros alumnos y hallarse muy alejados de sus intereses e inquietudes [...] Por tanto, los textos que seleccionemos para su uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos» (Lazar, 1993: 3).

- 2) Prever la adecuación del texto según:
 - El marco de la secuencia didáctica y del bloque de contenidos según el currículo establecido.
 - La correlación del nivel del grupo con el grado de desarrollo de las competencias y con el contenido que presenta el texto.
 - El tipo de actividades o tareas para las que va a ser utilizado (expresión oral, opinar, comentar, relacionar, o bien si se van a desarrollar actividades de observación lingüística, funcional, etc.).
 - El *input* que aporta el texto seleccionado con los fines comunicativos y con los aspectos nocio-funcionales del aprendizaje.
- 3) Comprobar que las peculiaridades del texto responden adecuadamente a lo siguiente:
 - Los objetivos propuestos.
 - Las necesidades de los alumnos.
 - Al nivel de dominio de las habilidades lectoras.
 - La posibilidad de generar las inferencias de aprendizaje sobre los nuevos usos que se observen en los textos seleccionados
 - Los conocimientos previos (sobre el discurso literario, los géneros, etc. que posea el aprendiz).

Téngase en cuenta que, a medida que se amplía el nivel de dominio en LE del aprendiz, los ámbitos del corpus de textos literarios se amplían hasta tener acceso a (casi) toda la producción literaria, cuando el nivel del aprendiz es de muy alto dominio.

Criterios para la selección de textos

Los criterios de selección que siguen se presentan como precisiones sobre las pautas del punto anterior. La concreción de estos criterios pretende ayudar al profesor, para que los materiales elegidos respondan adecuadamente a los objetivos (funcionales, lingüísticos, culturales, sociolingüísticos, etc.) correspondientes a la formación específica que se pretende.

El conjunto de estos criterios apunta hacia los distintos objetivos de formación; en esencia, se trata de seleccionar textos que permitan desarrollar actividades específicas para ampliar la competencia comunicativa del aprendiz de LE:

- 1) Motiva a los alumnos por el interés de sus contenidos (lingüísticos, culturales, pragmáticos, temáticos, etc.).
- 2) Responde a la funcionalidad de los objetivos propuestos y del aprendizaje lingüístico-comunicativo previsto y presenta implicaciones de valor comunicativo y nocio-funcional.
- 3) Posibilita la actividad cognitiva relacionada con los objetivos previstos (aprendizaje y asimilación de estructuras, de léxico, de recursos expresivos, etc.).
- 4) Posibilita las inferencias y las transferencias de usos observados en el discurso literario, para su proyección en el marco de los contenidos del aprendizaje comunicativo.
- 5) Presenta situaciones comunicativas y actos de habla habituales en la interacción social (por ejemplo, situaciones de saludo, registro de la conversación familiar y espontánea, fórmulas de pregunta/respuesta, órdenes y mandatos, presencia de apoyos expresivos, desarrollo de esquemas conversacionales, tipos de discurso escrito, etc.).
- 6) Presenta ejemplos de adecuación pragmática y/o de la normativa en el uso del sistema de lengua.
- 7) Muestra ejemplos claros y contextualizados del objeto/contenido de aprendizaje (por ejemplo, diversidad de construcciones morfo-sintácticas, variantes léxicas, etc.) que amplíen la capacidad expresiva del aprendiz.
- 8) Presenta usos actuales de la lengua y / o muestras de la lengua oral (y de su transcripción en el código escrito (Carter, 1986) (por ejemplo, presencia de diálogos y de monólogos de los personajes, intervenciones del narrador, etc.).
- 9) Permite desarrollar lo siguiente:
 - Tareas y actividades de carácter funcional y comunicativo, atendiendo a las necesidades lingüísticas, comunicativas, lúdicas, culturales, o formales del alumnado.
 - Las habilidades orales y escritas.
 - La observación del discurso para que el aprendiz realice inferencias y asuma conocimientos sobre peculiaridades de usos, de especificidad de los códigos, etc.
 - Observaciones sobre la creatividad literaria y la creatividad en el uso espontáneo del lenguaje.
- 10) No precisa de notas, glosas o aclaraciones sobre las particularidades o anacronismos lingüísticos.

- 11) Tiene una extensión y complejidad adecuadas a la temporalización prevista (no suele ser eficaz prolongar en múltiples sesiones las actividades que versen sobre un mismo texto, puesto que el interés por el material decae).
- 12) La utilización de varios fragmentos de una obra facilita su visión de conjunto (temática, argumento, género, estilo u otros aspectos que puedan interesar al aprendiz y animarle a la lectura íntegra de la obra).

Dos textos para aplicar criterios de justificación

Tras esta exposición de criterios de selección, proponemos dos textos para determinar en qué aspectos, para qué niveles, para qué tipo de contenidos o con qué fines podrían ser seleccionados, o no. Entre la inmensa variedad de textos, también se encuentran textos alejados de la adecuación al *input comprensible* que correspondería a un determinado nivel (incluso para un nivel avanzado), a causa de sus peculiaridades (presencia de lo oral, registro vulgar o extremadamente culto, selección léxica, complejidad de la estructura sintáctica, etc.).

EL SOBRINO HABLABA DEL TÍO MUERTO como quien habla de un héroe mitológico. Cierto es que su tío fue una leyenda viva. Pera a veces parecía que exageraba. Como ahora. Mire, dijo, le dieron de verdá, en una pierna y lo tumbaran y no se desmayó ni ná, compay, mire, y él se resitió y siguió andando con su pie. Claramente que no dio más que tre paso y ahí mimitico se cayó. Le dieron en la rodilla, mire, aquí en este güeso, cómo se llama, que se le montó un sobresima del otro, así compay, dijo cruzando un brazo sobre otro sobre el pecho, mire y que no se le bajaba. Entonse cogimo y no lo llevamo pa un rancho. Aquel rancho es mucho ma grande que esa mata de ahí, de manera que lo colgamo del techo, mire, pera todavía daba en el suelo con lo pie, compay, de lo largo que era, mire. Entonse cojo y subo yo y lo cuelgo por lo brazo, por aquí por lo sobaco y me lo amarro bien allí arriba, en la viga, tan arriba que de mirar no má pabajo daba mareo, y entonse cojo y bajo, mire, y me le cuelgo por las pata, así compay, que lo cojo por un pie y por el otro y me dejo colgar, así, duro duro, par mi madre, con toa mi fuerza, y el güeso regresó a su puetto. Y mi tío, mire, que ni dijo ni ay y no había perdió el sentío ni ná deso, porque yo lo veía sudando y yo creo que él me veía a mi sudando porque había un calor allí dentro, to enserrao. y qué cré que dise cuando el güeso vuelve pa su sitio y él allí arriba en la viga, mi tío, todavía. Pue dise, mire, Vamo ver Sobri sí me van bajando daquí que ya tengo olor a Crito, dijo, así mimito caray y por Diosanto que paresía un crusificao allí arriba colgao, y como dijo un ajo y un toño y vimo que estaba cogiendo su genio, cogimo y lo bajamo como el rayo, mire, así, dijo y miro a la reunión y coma vía algunas risas dijo: Por mi madre que engloria eté que verdá, la pura verdá, dijo. Aquí hay gente que lo saben bien porque etaban por allí nese entonse, dijo. El grupo se rió de nuevo y entonces el coronel que se

para delante de la lámpara de carburo y dice con su pipa en la boca, mascando la boquilla o las palabras: Mucha verdá que está diciendo acá. Así era su tío, dice. Hombre a todo, dijo, y se acabaron las risas.

G. Cabrera Infante (1974), *Vista del amanecer desde el Trópico*, Madrid: Mondadori, pp. 71-72.

ANONADADO es un grupo formado por dos parejas progres y una chica sola, intrépida y brutalmente espontánea.

A es la chica sola.

NO es el marido de NA, y

DA es la señora de DO.

A es una chica francamente independiente. En su triángulo superior A cabe de todo. Resulta, sin duda, la más interesante del grupo; por esta razón va siempre la primera.

NA es la típica esposa anodina, a la cual el marido anula, sin proponérselo siquiera, como si fuera su sombra, va siempre después de él.

En cambio, en el matrimonio formado por DA y DO, ocurre lo contrario. DA no es que sea mucho más inteligente que NA pero milita en un grupo pederro-feminista y por lo tanto es ella la que antecede siempre a su marido. Cuando un amigo de DO (que estaba pasando por una época terriblemente sincera pues se estaba psicoanalizando) le dijo que DA le dominaba, DO le confesó que ir detrás de DA era como recibir un continuo regalo.

Como era de esperar, la presencia de A supone un verdadero revulsivo para los dos matrimonios. Todos viven en la misma casa, y no resulta fácil convivir con A.

A es hermosa, y para cierto tipo de mujeres, entre las que se incluyen NA y DA, la belleza femenina de las otras les producen vómitos.

—A es una chica demasiado abierta de piernas, tú ya me entiendes —se dicen la una a la otra.

Pero lo cierto es que A tiene los pies bien apoyados sobre el suelo. Prueba de ello es la confesión que hace de sí misma:

—Tiendo hacia arriba, no puedo evitarlo, pero soy consciente de mis límites.

NONADADO es el resultado de que A abandone a sus cuatro compañeros. Un mundo nuevo se abre ante ellos: El mundo de la Negación del Nadado. Les está permitido bañarse, pero no pueden nadar, de lo contrario les ocurrirá algo.

Pedro Almodóvar (1991), "El nacimiento de DADA", en *Patty Diphusa*, Barcelona: Anagrama, p. 196 (ed. revisada 1998).

El fragmento de la novela de Cabrera Infante, *Vista del amanecer desde el Trópico* (1974), pone al lector en la dificultad de actualizar (¿a través de la imagen fónica mental?) los rasgos fónicos del habla de una variante concreta (cubana), teniendo presentes sus rasgos de realización fonética y de entonación, para comprender y captar adecuadamente el significado del discurso. En un nivel avanzado y mediante los conocimientos que aporta su competencia lingüística puede llegar a inferir las formas que corresponden a un uso concreto y cotidiano y a una "norma fonética" de habla como

es el español de Cuba. Una vez más, la literatura se muestra como exponente de uso, aunque en este caso, a través de una transcripción de considerable complejidad.

Este texto, que podría ser adecuado para niveles muy avanzados y para desarrollar conocimientos sobre las expresiones de la lengua coloquial, pero que no sería oportuno para trabajar con aprendices de un nivel medio, salvo que la actividad a desarrollar centre y matice adecuadamente los objetivos que se pretendan. El texto de P. Almodóvar propone a su lector distintos retos, no sólo lingüísticos. Plantea una extraña situación y relación de personajes, de nombre y caracteres peculiares... y que abre muchas posibles expectativas respecto a lo que pueda suceder. En cualquier caso, apela al conocimiento del entorno social y a una serie de valores y circunstancias relevantes en un momento determinado.

Lector, aprendiz y canon

Un lector es el resultado de sus lecturas: el tipo de obras que predominan en la experiencia lectora de un aprendiz escolar (o de un individuo adulto) determina el grado y características de su “competencia lecto-literaria”. La formación del especialista y la formación del lector escolar están determinadas por las características del canon en que se hayan basado las actividades de análisis, de estudio y, especialmente, de lectura. Paralelamente, podemos considerar que un hablante o un aprendiz son el resultado de los modos, usos y modelos de referencia que le han servido de pauta en su formación. Esto quiere decir que el canon condiciona el desarrollo de la competencia literaria.

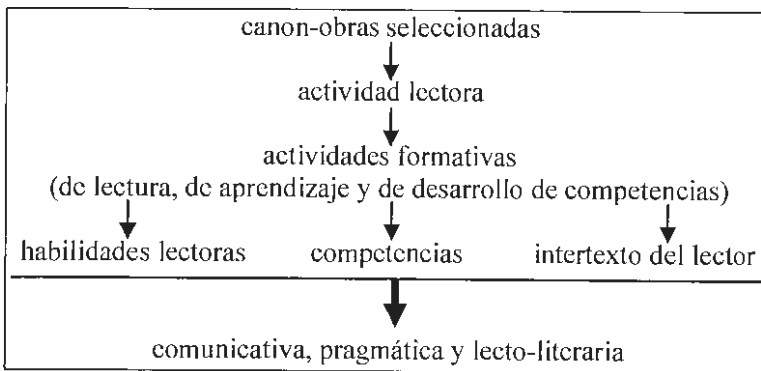
En el ámbito de los estudios literarios se ha señalado la intención educativa de cualquier selección (sea en forma de canon o de antología), que siempre se habrá concretado según unos criterios (filológicos, estéticos, culturales, formativos...) y con un mayor peso entre ellos... Un canon, ya sea filológico, escolar o de aula siempre pretende ser (instituirse en) una muestra representativa (y simplificada) de la *Literatura*.

Por su parte, un **canon formativo** estará contextualizado entre los componentes de un currículo correspondiente a un determinado nivel educativo; su finalidad dependerá de los objetivos previstos, pero también del tipo de actividades que se realicen entorno a las

obras / textos que lo componen (no es lo mismo hacer análisis y comentarios estilísticos, que fomentar una lectura personalizada, interactiva...). Aquí aparece de nuevo la responsabilidad del profesor a la hora de concretar un **canon de aula**, porque la selección de los materiales de aula constituye un marco de referencia para el aprendizaje. Y, en este sentido, al seleccionar los materiales literarios debería tener en cuenta que está concretando un **canon formativo**, que será referencia para sus alumnos. Además, este canon permite lo que se describe a continuación:

- Estructurar los contenidos curriculares de modo significativo y pragmático.
- Adecuar los nuevos objetivos de formación a los intereses del lector y a las necesidades de formación de los alumnos como lectores competentes.
- Recolocar los distintos referentes (conocimientos historicistas, culturales, enciclopédicos, metaliterarios, etc.).

Entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (conocimientos y habilidades que constituyen el objetivo de formación, median la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones. Entre estos tres componentes hay una pre-determinación; las actividades formativas dependen de las obras concretas de un canon.



Entre estos componentes se genera el *feedback* que enriquece y amplía los conocimientos, las experiencias y la actividad receptiva.

Consecuentemente, aquí se argumentan finalidades de orden didáctico, razones de formación para la lectura y para el desarrollo de la competencia literaria como criterios válidos para el establecimiento de un canon escolar que enlace con los contenidos del currículo.

Selección para un canon de aula

En general, un canon se considera como un conjunto de creaciones seleccionadas según los criterios de los especialistas para establecer una relevante muestra de obras para el estudio, el análisis y para la transmisión de una serie de valores estéticos e ideológicos con los que se presenta un modo de concepción del hecho literario y, frecuentemente, los rasgos de la faceta literaria en un determinado entorno cultural. La proyección historicista en la determinación de un concreto *canon* se ha utilizado para destacar los valores y la especificidad de cada literatura nacional, destacando aquellas producciones que se consideran portadoras de valores especialmente representativos y que descuellan en el conjunto de obras que lo componen.²¹

Ahora bien, nuestro objetivo se plantea de modo más operativo: al hablar de un canon formativo y de aula, nos limitamos a una selección de textos / obras que pueden servir para nuestro objetivo específico, como es la formación comunicativa de aprendices de LE. Es obvio que algunas obras que *necesariamente* habrían de estar en un canon de especialización pueden estar ausentes en nuestro canon de aula.

La producción literaria es inabarcable y, consecuentemente, la formación literaria a través de un canon escolar tiene las limitacio-

²¹ Los distintos cánones establecidos en diferentes épocas indican la mutabilidad de los criterios estéticos de la elección y reflejan las sucesivas formas de valorar, según la evolución histórica, las producciones artísticas. El canon no es ni único ni inmutable. Las variaciones —inclusiones, exclusiones, olvidos, marginaciones, etc.— que se han producido en los distintos cánones establecidos en diferentes épocas indican la mutabilidad de los criterios estéticos de elección/valoración y reflejan los cambiantes gustos y valores, según la evolución histórica. J.L. Borges se refirió a esta variabilidad evolutiva del canon, señalando que, ciertamente, la estabilidad del *canon* nunca ha sido tal, porque la redefinición de los sucesivos *cánones* ha sido una constante en la historia de la cultura como medio para señalar la presencia de nuevos criterios de valoración y para proponer alternativas de *modelos a imitar*.

nes propias del acceso al conocimiento de una producción incommensurable; y sobre esas limitaciones también hay que contar con el nivel de formación de los alumnos, el grado de desarrollo de la competencia literaria y con los intereses lectores y de aprendizaje de los destinatarios. Un canon es un conjunto de obras (o textos) seleccionados como referentes para el conocimiento, estudio, formación o lectura de un determinado grupo²². Pero no cabe duda que la finalidad y el objeto determinan los rasgos de un determinado canon; de modo que la selección de textos dependerá de razones y criterios predeterminados (de carácter pedagógico, didáctico, metodológico, formativo, estético, etc.).

Un canon literario es un conjunto-muestra de obras que se consideran *modélicos* referentes literarios. Pero hay que precisar que suele haber otros tipos de canon, además de los de carácter “cultural” al estilo de la propuesta de H. Bloom. El canon filológico o de estudios especializados converge en muchos aspectos con el canon escolar; entre ambos, hay conexiones en los contenidos, autores, obras, criterios de valoración y divergencias en la finalidad y en los mismos aspectos mencionados. La intencionalidad formativa del canon en un nivel educativo es razón suficiente para precisar que ambos cánones no son equivalentes. Por su parte, el canon escolar es una concreción de obras y autores según valoraciones formativas y educativas. La valoración didáctica diferencia entre el canon filológico y el canon escolar o curricular; pero en la práctica, nos encontramos con que la formación se desarrolla a través del canon de aula o del canon de formación. Este canon formativo se establece según los contenidos específicos a desarrollar en las secuencias didácticas, de acuerdo con los intereses y el nivel de formación de los alumnos. El conjunto de textos seleccionados e integrantes de un canon de formación es la base para la construcción de una competencia literaria (también de una competencia lectora) adecuada a los intereses (lúdicos y formativos) y a

²² García Gual, siguiendo la idea de D. Fokkema (1993:21), ha señalado «un canon de literatura puede ser definido, a grandes trazos, como una selección de textos bien conocidos y prestigiosos, que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario» (García Gual, 1996: 5). O sea, que la concreción de un canon es, en todos los casos, el establecimiento de un conjunto de obras *modélicas* y de sus autores, definido por criterios estéticos y preceptivos, y también por razones de tipo pedagógico o didáctico.

las capacidades cognitivas de un determinado grupo (lectores nativos, aprendices de LE, etc.).

El profesor organiza varios grupos de unidades o secuencias didácticas centradas en materiales literarios; el conjunto de esos textos seleccionados constituye un (reducido y limitado) corpus que funciona a modo de *canon de aula*. Ese corpus recoge muestras de la diversificación de los usos, de las convenciones (normativas y pragmáticas), de las estructuras (básicas o complejas) del sistema de lengua, de la variedad de registros, de las convenciones comunicativas según las situaciones y contextos de interacción, del empleo de recursos con fines expresivos y un amplísimo etcétera. Este *canon de aula* constituye una primera aproximación al contexto literario en la LE que se aprende.

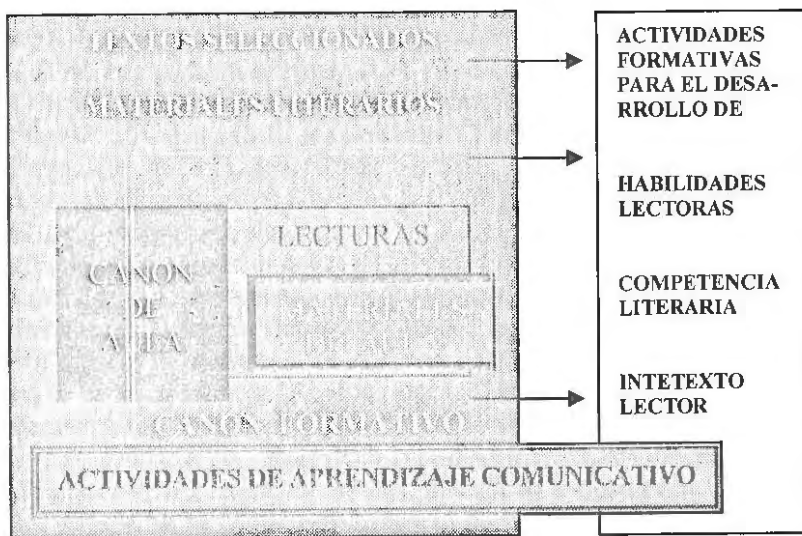


Figura 3. Materiales literarios y canon de aula.

Capítulo 3

LA LECTURA

La lectura y el aprendizaje de LE

Hace ya tiempo que se destacó la importancia de la lectura en el aprendizaje de LE, su funcionalidad en el aprendizaje y su carácter dinámico y activador de conocimientos y competencias. A la pregunta de Cohen (1990) *¿Por qué es importante leer bien en una lengua extranjera?*,²³ posiblemente puede responderse: porque en la lectura intervienen los conocimientos, habilidades y estrategias que aporta el lector y porque la activación de la competencia lecto-literaria pone en funcionamiento todo el conjunto de conocimientos previos del aprendiz. Estas razones muestran que la lectura es un procedimiento que refuerza y acelera el aprendizaje de LE. Evidentemente, desde distintas perspectivas (lingüística, cognitiva,

²³ «¿Por qué es importante leer bien en una lengua extranjera? Hay gente que no sabe leer en la lengua extranjera que habla. De este modo, nos hemos dado cuenta de que para entender y hablar una lengua extranjera no es esencial saber leer. A pesar de todo, al leer se toma en consideración un canal más de comunicación, que es una fuente importante de *input*. Si lo que se lee se entiende, entonces leyendo se puede acelerar el aprendizaje de la lengua. Una lectura pobre puede resultar frustrante para el estudiante y después, puede desanimarse fácilmente antes de emprender cualquier otra lectura» (Cohen, 1990: 73,74).

metodológica, de motivación...), la lectura es clave en la formación en LE. Para explicitar esta idea tomamos una amplia cita de A.D. Cohen (1990: 75-76), en la que se exponen los puntos esenciales que hacen de la lectura una de las claves de formación:

Recientemente, la lectura se concibe como una continua interacción de las habilidades de identificación (esto es, el reconocimiento de palabras y de frases y de las señales gramaticales requeridas para una simple decodificación del texto), junto con las habilidades interpretativas (esto es, las habilidades cognitivas de nivel superior que permiten una reconstrucción significativa del texto entendido como una estructura de significado unificada y coherente).

[...] Otra manera de describir la lectura ha sido entendiéndola como la percepción de un texto actual en la perspectiva de un texto previo ya leído y en la predicción del texto que vendrá.

[...] Entre las actividades del lector se incluye la retención de nuevos conocimientos, el acceso a los conocimientos grabados y almacenados y la atención a las claves del escritor, entendidas éstas como el significado deseado del texto [...] Esta visión pone énfasis en dos enfoques para comprender el proceso de lectura: el enfoque basado en el texto que da importancia a lo que el escritor quiere escribir y cómo ha sido escrito, y el enfoque basado en el lector que se centra en lo que el lector aporta y obtiene del texto.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para su consolidación y ampliación, los conocimientos previos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor. La cooperación del lector con el texto y su actividad cognitiva ante el *input* que aporta el mismo texto optimiza el aprendizaje, especialmente en lo lingüístico-comunicativo y en la ampliación de referentes culturales. El interés didáctico que suscita actualmente el proceso lector se debe a varias consideraciones:

- La lectura como una actividad básica para la construcción de conocimientos.
- La lectura como procedimiento para activar y reestructurar conocimientos previos y nuevos del aprendiz-lector.
- La lectura como actividad cognitiva que exige la participación (colaboración) del lector, haciendo que éste sea el responsable

de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones.

- La lectura como proceso y resultado del diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto.
- La cooperación y la interacción como ejes del proceso cognitivo del aprendizaje a través de la lectura.

La orientación didáctica actual tiende a potenciar *la actividad del lector*, atendiendo a los intereses y a las expectativas de los receptores, a través de textos adecuados a sus propios conocimientos (previos), para que desarrollen eficazmente el proceso de lectura y lleguen a la construcción del significado del texto. Así, desde la faceta interactiva, consideramos la lectura como:

- *Procedimiento de aprendizaje*: nos servimos de la lectura como recurso básico y global para el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión.
- *Proceso de integración de habilidades de niveles inferiores* (descodificación) *y de niveles cognitivos superiores* (comprensión, construcción del significado e interpretación) y como *proceso de integración de nuevos conocimientos sobre aspectos lingüísticos y discursivos*.²⁴
- En la formación lingüística, el proceso lector es un *medio de autocontrol sobre los conocimientos aplicados y aprendidos*, ya que en la lectura constantemente se ponen en juego los conocimientos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor.

En síntesis, se pueden destacar las facetas formativas que reporta la lectura:

- Interacción.
- Aplicación de habilidades.
- Identificación y reconocimiento de unidades básicas del sistema.

²⁴ La lectura es un complejo proceso en el que se involucran conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas del texto (Puente, 1996: 21). Por ello, resulta evidente que la lectura **no** es una habilidad pasiva (se trata de una actividad diferente, pero no opuesta a lo que se suele entender por habilidad productiva).

- Reconstrucción significativa del texto: comprensión e interpretación.
- Habilidad cognitiva de nivel superior: elaboración del significado unificada y coherente integración de conocimientos y experiencias lectoras previas.

La clave interactiva

La lectura es un proceso interactivo en el que se combinan diversas actividades cognitivas. El modelo interactivo de lectura considera las aportaciones del texto y del lector: la lectura es participación, es intercambio de aportaciones *del texto al lector y del lector al texto*. Como indica Cohen (1990: 74-75):

Se ha descrito la lectura desde el punto de vista de la interacción que se produce entre el escritor y el lector cuando éste le atribuye un significado al texto. El lector realiza una serie de actividades que incluyen la retención de conocimientos nuevos, el acceso a conocimientos almacenados y la atención a las pistas que nos da el escritor para que entendamos lo que quiere decir con el texto. Esto sucede porque vamos acumulando y activando conocimientos previos a medida que avanzamos en la lectura del texto. De esta concepción se derivan dos enfoques distintos para entender el proceso de la lectura: un enfoque basado en el texto en el que se pone el énfasis en las intenciones del autor y su plasmación en el texto y otro basado en el lector, en el que se destaca lo que el lector aporta y saca del texto.

El eco didáctico de la interacción lectora incide en las actividades —entre ellas, la de reconocimiento de algunos de los usos lingüístico-pragmáticos y culturales que corresponden al contexto de la lengua meta— que realiza el aprendiz sobre producciones literarias, en su implicación personal para alcanzar la construcción del significado. O sea, que como señalan Gilroy y Parkinson (1996: 215) «los textos literarios además de ser útiles para el desarrollo de destrezas de lectura, su uso también tiene interés para la actividad oral o escrita y para motivar a los aprendices». Esencialmente, se trata de que la lectura pase a ser un procedimiento eficaz para acceder al texto literario y de que se la considere como un procedimiento eficaz y de elevada funcionalidad formativa en el

aprendizaje de una lengua, porque como señala H.G. Widdowson (1984): «la actividad de la lectura nos hace poner en relación lo que menciona el escritor con nuestro conocimiento del mundo. De este modo comprendemos mientras leemos al negociar un acuerdo entre lo que hay escrito en la página y lo que nosotros sabemos».

Cada nueva lectura es un renovado *desafío* para el aprendiz de LE: el nuevo texto le incita a que active y actualice sus conocimientos lingüísticos, pragmáticos y discursivos (también los enciclopédicos), a que active referencias que proceden de sus experiencias lectoras y, en suma, a que active eficazmente sus estrategias. El caso es que el desafío, el reto de la lectura se debe a que cada texto necesita la cooperación del lector, con su capacidad de observación para activar unos u otros conocimientos y, así, llegar a la comprensión significativa construida con *su* lectura. Y, en todos los casos, la lectura es el resultado de un proceso en el que confluyen las aportaciones del texto y las del lector.

El texto (entre otros contenidos, referencias e informaciones) presenta y aporta un amplio potencial de usos lingüísticos, es un peculiar conglomerado de *input*, del que el lector se sirve para inferir posibles y nuevos conocimientos de variado tipo y contenido. Lo aportado por el texto entra en relación (interacción) con las aportaciones del lector, de modo que cada nueva lectura incrementa los conocimientos y, además, consolida el dominio de habilidades y de estrategias. Además, la interacción entre aportaciones de cada nueva lectura refuerza el autocontrol del aprendiz respecto a sus conocimientos, porque la activación de sus saberes facilita los reconocimientos (discursivos, lingüísticos, pragmáticos...).

En la (re)construcción de los significados de un texto participan los diversos tipos de conocimientos (lingüístico, discursivo, enciclopédico...) que el lector-aprendiz ha recopilado a partir de anteriores experiencias de lectura y actividades de aprendizaje. Tal como concretara Foucambert, «leer consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado». A través de la lectura entran en interacción con el texto la personalidad y los conocimientos del lector (Smith, 1990; Iser, 1976; Eco, 1979). Esa interrelación de conocimientos es posible porque *los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades* lingüístico-comprensivas. Como indicara W. Iser (1975):

El acto de lectura es una tarea con todas las propiedades descritas a continuación: el lector construye una compleja teoría a partir de datos limitados en un breve tiempo. Los datos llegan en fragmentos y a la vez que los ojos recorren la página. Leyendo a una velocidad normal aparecen ambigüedades [...] en el nivel de palabras y oraciones. Otras ambigüedades aparecen en los más altos niveles estructurales [...] El conocimiento del mundo, del previo texto, del autor y el objetivo de leer son necesarios para incorporar las construcciones del lector...

Para Aníbal Punte (1996: 21) «La lectura, según las concepciones cognitivas es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas».

De descodificar a leer en el aprendizaje de LE

La lectura no es un simple ejercicio complementario en el aprendizaje de lengua: es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión y para gestionar el autoaprendizaje. Leer literatura es una experiencia lingüística y estética, a la vez que pragmática y cultural. Pero el acceso a esas facetas pasa por una fase primaria: en todos los casos, el proceso de la lectura requiere el reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) para identificar las estructuras gramaticales y semánticas. Pero la lectura no es un simple acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados de un texto; claro está, descodificar no es leer²⁵.

Aunque el aprendiz de LE sepa descodificar en un nivel inicial de formación, su lectura en LE necesita de las actividades cognitivas

²⁵ En la lectura se da un reconocimiento simultáneo e interdependiente de los niveles *grafémico, sintáctico y semántico* por parte del lector. Por ello hay que tener asumido que descodificar no es leer. Aunque en todos los casos, el proceso de la lectura requiere el reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) para identificar las estructuras gramaticales y semánticas, la lectura no es un simple acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones y enunciados de un texto.

de interacción con el texto: en la LE que empieza a aprender, le resulta complejo realizar una lectura comprensiva y personal, porque esto requiere la aportación de conocimientos y estrategias que aún no posee. Sin embargo, a partir de sus progresos lingüísticos y de la ampliación de sus competencias, el aprendiz de LE consigue que sus lecturas se apoyen en la globalidad de sus habilidades lingüísticas, de sus conocimientos pragmáticos. Además, según sean las peculiaridades del texto, el aprendiz también integrará algunos de sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales junto a su propia experiencia (comunicativa, lingüística, discursiva, etc.).

Si leer es interactuar con el texto, el aprendiz de LE no sólo ha de seguir las fases y las actividades del proceso para formular sus expectativas, sino que además ha de aportar algunos conocimientos a partir de los cuales pueda elaborar sus inferencias personales sobre el significado. La conciencia de la metacognición del proceso lector hace que el aprendiz diferencie entre “descodificación” y “lectura”.

En la lectura en LE, los conocimientos del aprendiz intervienen de modo entrelazado con las actividades propias de los denominados procesos *top down* y *bottom-up*. En unos casos, el aprendiz subordina los concretos conocimientos de los niveles primarios (inferiores) de la descodificación (reconocimiento de unidades, de normas y reglas de relación gramatical...) a los indicadores de los valores semánticos y/o semióticos. Estos indicadores hacen posible que el lector formule anticipaciones sobre la significación del texto. En otros casos, sucederá a la inversa: el aprendiz se apoyará en los conocimientos concretos de los niveles inferiores que le permiten identificar matices específicos a través de la descodificación para determinar un primer grado de comprensión y para concretar algún indicio del significado textual. El planteamiento de las actividades en LE ha de tener en cuenta la alternancia de estos procesos en la lectura, según las estrategias que aplique el lector, según las peculiaridades formales del texto, su temática y contenido o según la competencia lectora del aprendiz que aplica una u otra estrategia en un determinado pasaje del texto.

Fases del proceso de lectura y actividad del lector

A pesar de que se cree tener asumida la idea de la *interacción texto ↔ lector*, lo cierto es que con frecuencia aún se considera

al autor como emisor en la comunicación literaria. Como se ha señalado en estudios semióticos, en la pragmática literaria y, especialmente, en la teoría de la recepción la intencionalidad del autor queda integrada en el texto, de modo que es el texto/obra el *interlocutor* del lector. Esto justifica una vez más que la interacción entre el texto y el lector se realiza en un espacio en el que entran en contacto las aportaciones de uno y otro; claro está que en quien recae el ejercicio de re-creación y recepción es el lector y esto supone que su recepción está condicionada por sus aportaciones, de modo que el lector es quien conduce la interacción y el resultado de la misma. Si esto se valora desde la perspectiva del aprendizaje, resulta que es el lector quien construye sus conocimientos a la vez que re-construye el significado del texto.

La lectura se desarrolla en un proceso que sigue fases pautadas cognitivamente y culmina con la comprensión y con la interpretación del texto. Este proceso no admite rupturas entre sus fases.

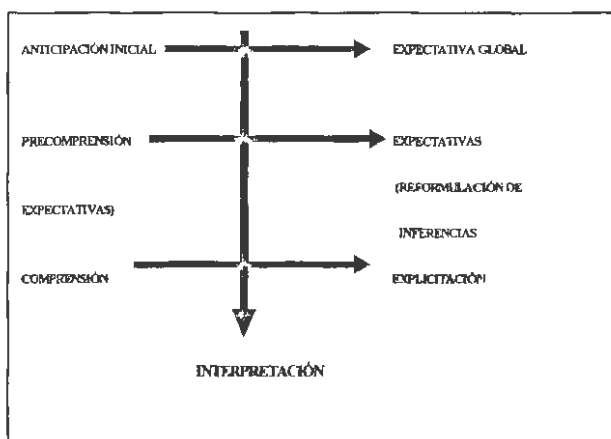


Figura 4. Fases y actividades del proceso de lectura.

Como se indica en la figura 4, la sucesión de fases y las actividades que se realizan en cada una de ellas constituyen el proceso de lectura. Este proceso de recepción requiere una ordenada continuidad de confirmaciones para sus expectativas mediante las cuales el lector regula la lógica del discurso y establece su coherencia de comprensión.

La actividad del lector suele estar pautada u orientada desde el texto; por esta razón, se ha destacado que el *texto es un mecanismo*

concebido en orden a producir su lector modelo (Eco, 1992). La actividad del lector, esencialmente, tiene por objeto la interpretación —entendida como reelaboración personal del significado comprendido del texto—.

En otro lugar he señalado que **leer** es «saber avanzar a la par que el texto», o sea, detectar las pautas e indicios que incorpora el mismo texto (Mendoza, 1998); leer es comprender un texto escrito, y, sobre todo, es saber interpretarlo, establecer las opiniones, valoraciones y juicios personales: leer es participar en el proceso activo de recepción. Los conocimientos del lector son aportes esenciales para la formulación de diversos tipos de relación entre referentes de contenido y formales y, especialmente, para el reconocimiento de indicadores lingüísticos, de género y de tipología textual, de estilo, de estructura discursiva, de desarrollo argumental, de intencionalidad, etc.

En la lectura se realiza una compleja interconexión de diferentes actividades cognitivas: **identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar** los elementos y componentes textuales. Y en todo proceso de lectura, el lector realiza una serie de actividades que van desde la descodificación hasta la comprensión y la interpretación:

<p>EL LECTOR</p> <p>→</p>	<p>El lector se apropia del texto, lo hace suyo y lo inserta en su experiencia receptiva a través de una actividad de recepción compleja: por una parte, <i>la identificación y el reconocimiento en el nivel de la descodificación lingüística</i>; y por otra se implica <i>en la identificación y el reconocimiento en el nivel semántico y semiótico, donde la lectura activa las convenciones culturales</i>.</p>
<p>DECODIFICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segmenta, categoriza, asocia sonidos con grafías, identifica palabras a las que
<p>COMPRENDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • asigna un determinado significado convencional y
<p>INTERPRETA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • combina los referentes e indicios para establecer su interpretación

El proceso de lectura: metacognición y proyección en el aprendizaje de LE

La metacognición de la lectura es el conocimiento consciente y reflexivo de las fases y de las correspondientes actividades que

organizan y guían todo el proceso lector. La metacognición se proyecta como un modo de autoobservación del desarrollo del proceso lector que hace posible que el mismo lector organice e identifique cada fase de su proceso de lectura.

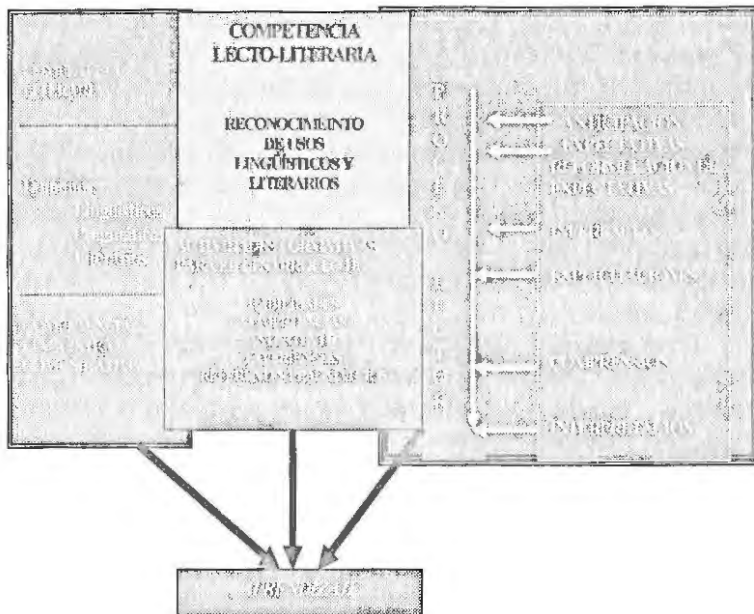


Figura 5. El proceso lector: de la activación de competencias a la lectura personal.

La metacognición no sólo permite que el lector reconozca las distintas fases del proceso, sino que, además, controle los saberes que activa en la **co-participación** entre *emisor-texto / receptor-lector-aprendiz*. Gracias a su metacognición percibe la propia actividad participativa, de modo que la autoobservación le guía para seleccionar y aplicar las estrategias pertinentes y requeridas por el texto, con las que encauce su interacción con el texto y desarrolle la actividad de su *yo lector*. De este modo, identifica las referencias compartidas entre autor / texto / lector, a través de un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias que el lector genera (véanse las fases del proceso lector).

Cuando el lector es consciente de las fases del proceso de lectura, entonces tiene el autocontrol del propio proceso lector y, a la vez, de su aprendizaje. Así, el hecho de que el lector sea consciente de lo que hace (o de lo que debe hacer) en cada momento de su proceso lector le sirve de pauta para seguir el discurso en su forma, sentido e intencionalidad.

Las fases

La descodificación es una actividad paralela a todo el proceso de lectura –se identifican las unidades y las relaciones primarias del código y del sistema (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significados denotativos...); *pero la descodificación no es una fase del proceso*, es sólo la actividad instrumental de base para el reconocimiento de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados, etc.

Precomprensión

Anticipación y Precomprensión. La actividad de anticipación, que normalmente se genera al inicio de la lectura, prevé las ideas básicas y globales sobre el texto; la anticipación que realiza el lector es un modo de aproximación (genérica y provisional) al significado global del texto.

Las expectativas son previsiones o anticipaciones que el lector genera durante la lectura. El lector formula expectativas, ya sea en función de sus anticipaciones, o bien en función del mismo texto. Con la confirmación de su/s expectativa/s vuelve a anticiparse y a formular otras nuevas. En caso contrario, el lector reformula sus previsiones buscando referencias concretas en el texto.

Comprensión

La comprensión es el resultado de una adecuada y coherente (re)construcción de significados que se establece a partir de inferencias consolidadas, tras seguir las actividades del proceso de recepción. La comprensión tiene carácter global (se comprende la totalidad de un texto en su significado) y con ella se abre la última actividad del proceso, la interpretación.

Interpretación

Comprensión e interpretación son dos aspectos diferentes, pero paralelos y complementarios, para la actividad cognitiva del lector. La interpretación es posible a partir del afianzamiento de la comprensión y de los distintos soportes en que se apoya (expectativas cumplidas e inferencias válidas).

Sobre las estrategias

Según las dificultades que le supone la recepción de un texto, el propio aprendiz-lector sabe y es consciente de hasta qué grado realmente ha comprendido o no el contenido del mensaje escrito; y, paralelamente, es consciente del tipo de carencias (lingüísticas, discursivas, pragmáticas, culturales, enciclopédicas...) que tiene. La funcionalidad de las estrategias es la de *apoyar y orientar* la recepción para llegar a la comprensión. Según las necesidades y las intenciones del lector y según las peculiaridades del texto, el lector activa estrategias específicas e interrelaciona los conocimientos más pertinentes. Las estrategias de lectura implican acciones cognitivas (conscientes o no, espontáneas y/o aprendidas)²⁶. El dominio de las adecuadas estrategias lectoras confiere autonomía al lector y, por ello, son un recurso imprescindible para el aprendizaje, (lingüístico o de otro tipo):

El enfoque en las estrategias es importante: enfoques más antiguos buscaban típicamente (a través de textos artificiales)

²⁶ «Las estrategias de lectura son aquellos procesos mentales que el lector elige conscientemente para utilizarlos en la realización de las tareas de lectura. Según esta definición, todos los niveles de estrategias desde los más generales, tales como adivinar nuevas palabras a través del contexto, hasta otros más específicos, como realizar análisis dentro de los párrafos, son considerados estrategias en oposición a otros términos tales como técnicas o tácticas, utilizados también para referirse a las estrategias más específicas. Tales estrategias pueden o no facilitar la comprensión del texto. Además, las estrategias se diferencian de las destrezas en el hecho que una destreza es una conducta o una clase general de comportamientos, mientras que una estrategia es el modo específico de realizar tal conducta. Por ejemplo, leer por encima sería una destreza, mientras que leer la primera frase de cada párrafo sería una estrategia para llevar a cabo esta destreza» (Cohen, 1990: 83).

maximizar, aislar y hacer a medida el input de gramática y de vocabulario; los textos literarios puede parecer que impiden esto por causa de un contenido difícil, irrelevante y/o confuso, pero resolviendo estas dificultades (primero leyendo literatura, después hablando/escribiendo sobre ella) se llega a un desarrollo de estrategias y, por tanto, de la competencia comunicativa (Gilroy y Parkinson, 1996: 215).

Las estrategias permiten la organización de las actividades cognitivas propias de las distintas fases del proceso lector. Consecuentemente, en relación con la actividad del lector, se establece una clasificación de estrategias según su momento de intervención en el proceso de lectura. A modo de síntesis, se recoge una sucinta relación de aspectos:

<p><i>Permiten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la tipología textual y la estructura. • Valorar el contexto para distinguir las funciones del discurso. • Utilizar las informaciones del texto para formular expectativas lecto-comprensivas.
<p><i>Guían las actividades cognitivas de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis. • Ampliación. • Supresión. • Suposición. • Inferencia. • Comprensión, etc.
<p><i>Favorecen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento de correlaciones lógicas • La revisión de las intuiciones comprensivas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos de una situación de comunicación en un texto literario

Finalidades de la lectura

Según la intencionalidad de las actividades de formación –y según la situación en que se lee–, un texto (literario) puede tener diferente funcionalidad: de indagación o búsqueda de datos, de observación y de apreciación de detalles, indicios, de reconocimiento de informaciones. Las motivaciones personales y el fin que el aprendiz haya predeterminado perfilan su finalidad: responder a

la necesidad inmediata de obtener información, documentación y aprendizaje o bien lograr entretenimiento. Según haya decidido el lector, la lectura se desarrolla con unas u otras estrategias de lectura, acordes con lo que busca en el texto.

Las finalidades se diversifican según el lector, el interés, el momento, la motivación, las necesidades, etc.; obviamente, las finalidades de la lectura no se agotan en esta somera enumeración. Toda lectura responde a alguna necesidad o motivación (también para cumplir con alguna *imposición*) que se plantea el lector/aprendiz y, en consecuencia, determina la *intencionalidad* de la lectura. Entre los fines generales de la lectura en LE se destacan los de *aprender, entretener, hacer, participar, dar respuesta u opinión...* Las posibilidades que depara la combinatoria de posibles finalidades son múltiples; incluso las finalidades se superponen. Se puede leer para obtener información, con la cual después se podrá interactuar en la comunicación o en el aprendizaje; se puede leer por diversión y, a la vez, obtener información *para hacer, para conversar, para exponer, explicar, argumentar, etc.*, es decir, obtener información aplicable en el *hacer comunicativo*. O sea, que un mismo texto puede responder a múltiples necesidades, finalidades u objetivos según la perspectiva y funcionalidad de su actividad lectora.

El aprendiz-lector y otros tipos de lector

El aprendiz de LE también es un tipo de lector específico; un lector que busca información, a la vez que está muy atento tanto a lo formal como a lo funcional, a lo normativo y a lo pragmático, y que observa para detectar las peculiaridades del texto y los indicadores que le permitan acceder a su significado. Un lector atento a los reconocimientos para comprender y, además, disfrutar, informarse, entretenerse, o bien inferir, aprender, comprobar e incluso aplicar saberes previos.

La competencia lecto-literaria hace viable la lectura de textos literarios y, paralelamente, la lectura y las experiencias lectoras amplían y favorecen la formación de la competencia literaria. Por su parte, la competencia literaria incluye (o, por lo menos, requiere) el dominio de las diversas competencias lingüístico-comunicativas, que hacen posible la recepción (o sea, comprensión + interpreta-

ción) del texto. La intervención de la competencia lecto-literaria activa todos los conocimientos de los diversos niveles del sistema de lengua que tiene el aprendiz y los enlaza con otros específicamente metaliterarios (para apreciar la funcionalidad poética) o, en otros casos, los conecta con el nivel pragmático (para comprender la funcionalidad expresiva y/o comunicativa). El lector obtiene nuevos conocimientos, a los que accede desde la activación de los conocimientos ya asumidos a través de su intertexto lector²⁷, y los consolida para aplicarlos en nuevas situaciones.

La lectura suscita la actividad de habilidades y de estrategias (identificación, reconocimiento, relación de palabras, de enunciados, de fragmentos de significado, así como de normas y de componentes gramaticales). En la reconstrucción significativa del texto, sucesivamente intervienen las habilidades de comprensión —el texto se reconoce como una estructura de significado unificada y coherente— y de interpretación. La comprensión y la interpretación son acciones cognitivas de nivel superior que dan acceso al verdadero proceso de “lectura”, es decir de construcción del significado. En el proceso lector también inciden las experiencias previas de *lo ya leído*. Toda esta actividad de reconocimiento genera aprendizaje comunicativo, literario, lingüístico, según sea el objetivo de las actividades de aula.

El texto —a través de su autor— ha previsto los conocimientos que serán necesarios para acceder al significado del texto (o, en su caso, a los distintos niveles de lectura), por lo tanto, (pre)determina el tipo de lector, según los referentes que debería poseer para que estableciera sus expectativas. Estas expectativas habrán sido formuladas en relación con: la experiencia previa que el receptor tenga del género, la tipología del texto, la temática de las que la obra presupone su conocimiento y la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico. A partir de ahí se desarrolla la interac-

²⁷ El intertexto lector es el espacio de la competencia literaria donde se activan y se contextualizan los *re-conocimientos*, las evocaciones, las referencias, las asociaciones lingüísticas y las culturales que ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector. En el intertexto del lector —componente de la competencia literaria— se integran conocimientos lingüísticos (de L1, L2 o LE), saberes y estrategias receptoras; ese intertexto es el componente que activa y contextualiza los re-conocimientos, las evocaciones, referencias, asociaciones lingüísticas y culturales que ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector (Mendoza, 2001).

ción. Aquí se recogen cuatro denominaciones esenciales de tipo de lector; en realidad estas menciones intentan destacar la importancia de ser un lector capacitado y competente.

- 1) **Lector implícito (Iser, 1976).** Es el lector previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos. El lector implícito está dotado de los específicos conocimientos previstos para identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de la activa cooperación de su intertexto, en el que intervienen las *ineludibles aportaciones de las variables personales*.
- 2) **El lector como referente del texto.** Este concepto destaca los referentes que posee el lector y que aporta a la lectura, de modo que esos conocimientos condicionarán o determinarán el significado que atribuya al texto, más que las características del texto. Al lector se le asigna el valor potencial de instituirse en el *propio sistema de referencia del texto* (W. Iser, 1987), debido a que su lectura se realizará en función de los referentes personales que posee y activa.
- 3) **El lector modelo** está dotado de una competencia “suficiente” para acceder a la comprensión e interpretación del texto. A partir de la idea, consabida, de que toda obra literaria prevé un **lector modelo**, éste se perfila como un potencial receptor/destinatario capaz de construir el significado del texto y de reconocer los peculiares usos lingüístico-estéticos del discurso literario. U. Eco lo explica desde la perspectiva del autor: «para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere el lector. Por consiguiente, deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente» (Eco, 1987: 80).
- 4) **Lector competente.** Un lector (*suficientemente*) competente establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación de un texto. Un *lector competente* emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica indicios textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector (Mendoza, 1998, 2001). En suma, establece coherentemente *una interpretación que el texto no contradiga* y

disfruta con la propia actividad de recepción. Los rasgos del lector competente se manifiestan en sus acciones cognitivas:

- Busca correlaciones lógicas para articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer pautas de coherencia que le permitan hallar *una (la)* significación del texto.
- Ordena su lectura del texto según el marco de referencia discursiva y pragmática, a fin de determinar su intencionalidad y apreciar los usos y recursos, para lo cual identifica claves, indicios, orientaciones, etc., ofrecidas por el texto para reconstruir la situación enunciativa; también adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.
- Activa los contenidos de su intertexto lector y sus estrategias de lectura para reconocer macroestructuras (de género, de tipología textual) y estructuras sobrepuestas (poética, estilo, intencionalidad...).
- Aplica las claves de metacognición de su actividad lectora, con el fin de organizar e identificar las distintas fases de su lectura.
- Hace de la lectura un proceso de interacción: el lector coopera con el texto a través de sus aportaciones.

Observar y leer

Es cosa sabida que toda lectura requiere atención, observación y reconocimiento. El aprendiz de LE con mayor motivo ha de estar atento, puesto que ha de observar y de reconocer muchas facetas que, para un hablante nativo son obvias porque las tiene interiorizadas (por ejemplo, formas verbales, o cuestiones morfológicas, incluso giros o construcciones idiomáticas, o derivaciones léxicas...). Para el aprendiz de LE la “decodificación” no le resulta tan obvia ni automatizada; su lectura tiene, pues, dificultades añadidas. Por ello, conviene adiestrarle en actividades de observación con textos que requieran una mayor precisión de búsqueda de indicios lingüísticos.

Siguen dos textos para leer muy detenidamente, para observar e inferir indicadores que permitan seguir el contenido del texto y comprenderlo. El siguiente texto es una curiosa e interesante narración que para el lector supone un peculiar juego de seguimiento de la convención. Los personajes son X, Y y Z. Esta

simple denominación –tan neutra que oculta el género– que evita los nombres concretos supone un reto (o una norma del juego y del pacto de lectura que establece el texto) para que sea leído con el máximo detenimiento, a fin de inferir datos sobre cada uno de los personajes.

PUZZLE DE TRES PIEZAS

Cuando X e Y están juntos se pasan la tarde hablando de Z. Los dos están de acuerdo en lo mucho que quieren a Z y, por eso mismo no pueden aceptar lo inconvenientes que son sus bromas el mal gusto de sus opiniones, la incoherencia de su actitud política o sus pantalones de cuero, por poner un ejemplo.

Asimismo, cuando Z llama por teléfono a X suelen hablar de Y. La quieren a rabiar, por supuesto, y precisamente por eso les resulta incomprendible su cursilería al comentar una película, que esté saliendo con ese imbécil o que lleve años aprendiendo inglés y lo pronuncie tan fatal, entre otras cosas.

Ni que decir tiene que cuando Y y Z pasan la tarde juntos, la tiran hablando de X, al que cómo no, quieren como un hermano desde hace años. Lo que ocurre es que X se pone pesadísimo contando anécdotas del trabajo, su mujer es insoportable y, encima, está de un tonto subido en cuanto se toma dos copas.

Hoy han quedado los tres X, Y y Z. Se sonríen unos a otros sin tregua. X le dice a Z lo bien que le queda su chaleco de cuero, que hace juego con sus preciosos pantalones. Z le pregunta a Y el título de una película en inglés, que se le ha olvidado. Y se interesa por la mujer de X. Y le invita a la siguiente copa.

A veces, a solas, los tres se encuentran sombríos y tristes, piensan que hay algo en su vida que no encaja. Sin embargo, no sabrían decir qué es.

F.M. *Cuentos de X, Y y Z*. Madrid: Eds. Lengua de Trapo, 1997.

Anota los rasgos que caracterizan a cada uno de los personajes:

X	
Y	
Z	

En el siguiente fragmento de *Matando dinosaurios con tirachinas*, la estrategia narrativa consiste en aglutinar las intervenciones de los interlocutores, sin que haya mención específica de los turnos de habla. Por ello, el lector ha de proceder con cautela, ha de observar dónde acaba y dónde se inicia la intervención de uno u otro interlocutor. Quizá resulte útil ir completando los apartados de una parrilla donde se recojan los datos que se observan en la lectura.

Vicente, ¿qué hacemos?, no sé, ¿qué hacemos. Elia?, pues entonces ninguno tenemos ni idea, no, salir no me apetece a mí, ¿y si viéramos alguna película de la tele?, a ver si tenemos suerte porque todas las Navidades repiten las mismas, no os lo decía, Vicente, cambia a Antena 3, pero si es ET, ¡joder, cómo se pasan!, es que lo de la tele es de apaga y vámonos, no tienen vergüenza, Vicente, no es que crean que la mayoría de la gente es idiota, es que ellos saben que el personal es capaz de tragarse Verano Azul diez veces. Elia, eso no es así del todo, bueno, si hicieran programas no de evasión en horario de máxima audiencia, no sé si el mando a distancia se quedaría quieto, sí, sí, pero no sé, Elia, ¿por qué te lo tomas a pecho?, sólo estoy dando mi opinión, y digo que no sé si es antes el huevo o la gallina, claro, Elia, pero para mí el colmo no es eso sino que la cadena pública copie o imite a las privadas para mantener audiencia y se haya olvidado de las minorías, ¿dónde hay programas culturales o de otro tipo?, si los hay son rarezas y a horas intempestivas, vale, Elia, tú opinas una cosa y yo otra y ya está, Vicente, ¿qué hacemos?, ¡ah, ya sé lo que podíamos hacer!

Pedro Maestre (1996), *Matando dinosaurios con tirachinas*, Barcelona: Ed. Destino, p. 62.

Cuántos interlocutores hablan	Qué dice cada uno de ellos	Reconstrucción del diálogo	Peculiaridades de lengua oral	Expresiones coloquiales

Un tercer ejemplo puede ser “Instrucciones para llorar”, de J. Cortázar. El texto de instrucciones requiere atención, porque de su precisa comprensión depende que consigamos realizar adecuadamente lo que se pretende. El texto estimula al lector para que active sus conocimientos y los ponga en interacción con las peculiaridades temáticas y expositivas de este peculiar texto. El texto sigue el modelo del discurso expositivo, y en él se utiliza un pretendido estilo de descripción objetiva en el que contrasta la presencia próxima de referentes léxicos (*sonido espasmódico / mocos*) y de propuestas alternativas. La ironía avanza con el desarrollo del texto y se reafirma en la puntualización final, '*Duración media del llanto, tres minutos*'.

INSTRUCCIONES PARA LLORAR

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cuhierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca.

Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Julio Cortázar (1962), "Instrucciones", en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 1983 (11ª ed.), pp. 21-22.

Una de sus claves está indicada en las primeras palabras *Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar...*; pero, obviamente, este texto necesita de un lector competente que reconozca sus peculiaridades formales, la lúdica combinación de recursos discursivos, la intencionalidad de combinar una tipología textual con un tema peculiar "instrucciones para llorar"; el efecto y la intención que suscita el juego de ironía y clave literaria. Las instrucciones son claras... pero ¿serán útiles? por lo menos para ejercitar la observación y la comprensión, y también para recrear otras instrucciones para *cantar, sufrir, pasear bajo la lluvia o leer un libro de humor*, por ejemplo. Las *instrucciones para subir escaleras*, ya las dejó también escritas el propio Cortázar.

Capítulo 4

PARA ORGANIZAR UNA SECUENCIA

Concreciones sobre la intención de la propuesta

En este capítulo se recoge una síntesis de las bases expuestas en los bloques anteriores; ahora se pretende sistematizar una serie de conceptos e indicaciones para organizar un esquema genérico de secuencia didáctica basada en materiales literarios.

Carter y Long (1991) diferenciaron entre “literatura para estudiar” y “literatura como fuente”. En esta propuesta se opta por la segunda opción, *la literatura como fuente de input*, como *producción* (estética y creativa) que aporta referentes y muestras, que amplía conocimientos y competencias, que presenta usos y recursos, actuaciones, actos de habla y que expone funciones, normas, peculiaridades del código escrito y del oral, referentes pragmáticos, etc.

En la formación lingüística, se recurre a la literatura porque sus creaciones, entre otros valores, son exponentes de lengua, exponentes de uso de la lengua hablada y escrita, y como instrumento para mejorar la capacidad del aprendiz para inferir datos, usos, normas, y convenciones lingüísticas para construir un matizado aprendizaje comunicativo. En todos los casos es siempre un estímulo para las actividades cognitivas y lingüísticas: «El acceso a la competencia de la lectura pone en juego la relación del lector consigo mismo a través del texto» (Porcher, 1989:11).

Si consideramos que una lengua extranjera se conoce bien cuando también se conocen sus códigos culturales, entonces el dominio comunicativo en el aprendizaje de LE requiere conocer las peculiaridades de usos pragmáticos propios de esa lengua²⁸. Y, en relación con esta necesidad, el empleo de materiales literarios en el aula de LE favorece la identificación y el reconocimiento de la **potencialidad expresiva** de la lengua que se presenta en los textos, para que el aprendiz amplíe sus conocimientos sobre los usos de la lengua. Esta identificación es básica para establecer las inferencias de aprendizaje –sobre usos y funciones– que el aprendiz integrará en su competencia lingüístico-comunicativa. Como ya se indicó, la clave de la funcionalidad de los materiales literarios está en su selección, en la pertinencia de las actividades y en los procedimientos que intervienen en la lectura para proyectarse en nuevos aprendizajes.

En la figura 6 (ver página siguiente) se muestran distintas facetas de la funcionalidad de los textos literarios en la formación en LE. El esquema tiene dos ejes: vertical y transversal; en el primero sus fines son consolidar conocimientos y/o ampliar conocimientos; el eje transversal atiende a las habilidades lingüísticas y a las estrategias. Obviamente, en el tratamiento didáctico se combinan diversos fines, según atienda especialmente a unos u otros aspectos.

Los fines indicados en las tablas centrales se entrecruzan a modo de dos ejes, en cada uno de los cuales se proyecta la complementación que aporta el otro. Sobre el eje A, que corresponde a los objetivos de base (**consolidar/ampliar conocimientos**), cruza el eje B que corresponde a la aplicación y **desarrollo de habilidades y de estrategias**. De esta superposición surgen los espacios intermedios (**buscar nuevas informaciones, completar vacíos de información, ampliar competencias, interrelacionar saberes**) (figura 6) que aparecen en los espacios de la intersección. Estos espacios sugieren la ordenación y secuenciación de los contenidos y de las actividades formativas a desarrollar en el aula. Las facetas que se señalan en el esquema destacan la centralidad del texto como recurso para la concreción de las distintas finalidades formativas; también se destaca su vinculación con el desarrollo de habi-

²⁸ «Es asumido generalmente como algo evidente, que el aprendizaje de una lengua, es una actividad orientada hacia una meta propuesta, su objetivo sería la interiorización de un sistema de reglas que definen el comportamiento correcto lingüístico, esto es, la adquisición de una habilidad de hablar correctamente la lengua» (Widdowson, 1984:242).

lidades y de estrategias. El texto está presente en toda actividad que ponga al alumno en situaciones de interacción texto-receptor/lector y que estimulen su participación como receptor que observa, reconoce e infiere valores expresivos y comunicativos a partir de las peculiaridades del discurso literario.

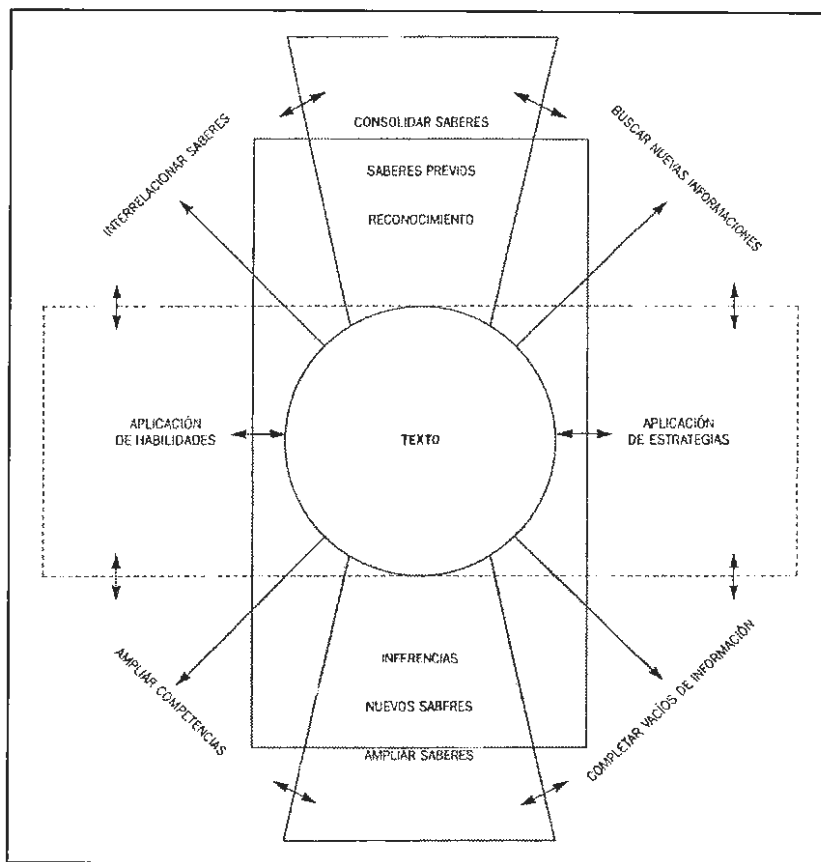


Figura 6. El texto literario como centro de formación.

Este esquema indicaría un (posible) proceso que seguiría la dirección de las agujas del reloj: desde “buscar nuevas informaciones” hasta “interrelacionar conocimientos”; esta última faceta recoge el objetivo deseable de todo tipo de actividad de formación. A través de

sus actividades de recepción y de observación/reconocimiento el aprendiz entra en contacto con el texto, con los componentes del discurso literario, con los referentes lingüísticos y con las convenciones culturales y literarias que tienen su soporte y su referencia en la lengua objeto de aprendizaje y le permite buscar nuevas informaciones, datos, comprobaciones, etc. Este esquema sirve como representación del planteamiento genérico de la propuesta que aquí se expone y justifica.

Cuestiones preliminares sobre el diseño de una propuesta didáctica a partir de materiales literarios para el aula de LE

Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido (Lazar, 1993: 15).

En los apartados anteriores se han expuesto razones, bases y pautas de orden teórico y metodológico que justifican la presencia y la funcionalidad formativa del discurso literario en el espacio de la formación en LE.²⁹ A modo de compendio, en este capítulo se presenta un conjunto de orientaciones para que el profesor asuma las posibilidades que le ofrece el texto literario y las concrete en el diseño de actividades de aula. Como se ha señalado, la orientación de esta propuesta está en la línea de renovación que corresponde a la «la visión de que la literatura debería ser integrada en el currículo de la enseñanza de lenguas, y no segregada de él» (Gilroy y Parkinson, 1996: 221). Los materiales literarios se introducen junto con otras modalidades de discurso escrito «literario, periodístico y otro tipo de textos, a la manera de Widdowson o Carter y Long forma ahora parte del repertorio de cada día de muchos profesores» (Gilroy y Parkinson 1996: 221).

²⁹ Conviene tener presente la siguiente idea de síntesis: «En realidad, el aprendizaje de nuevas lenguas supone que el aprendiz se encuentra expuesto a una serie de textos (orales y escritos), en una diversidad de situaciones de comunicación, que presentan gran cantidad de elementos nuevos para él, y que él debe interpretar y descifrar. Por otro lado, se ve enfrentado a un nuevo sistema formal, que no coincide con el de la propia lengua (o que coincide sólo parcialmente) y que le sirve como ayuda para la interpretación; en la tarea de apropiarse de ese nuevo instrumento que representa para él este sistema formal, el alumno desarrolla una enorme actividad mental encaminada a orientarse en ese nuevo sistema, y a dominarlo correcta y apropiadamente» (E. Martín, 1993).

Con el fin de centrar una concreta reflexión sobre las posibilidades de los textos literarios en la formación lingüístico-comunicativa, se presenta aquí un esbozo de actividad concreta. Veamos, pues, las posibilidades de aplicación a partir de un **concreto** fragmento, para que el alumno aprenda e infiera nuevos conocimientos sobre lengua hablada y de la expresión escrita, referencias culturales, peculiaridades de uso, etc. Hay que tener en cuenta que en la secuencia, tarea, unidad didáctica o simplemente actividad que se vaya a elaborar habría que contemplar los siguientes puntos:

- 1) **Orientación para la actividad cognitiva de aprendizaje.** A partir del discurso literario el aprendiz-lector infiere, asimila, obtiene datos o informaciones, establece inferencias de uso, observa contrastes de valores y funciones, conoce la amplitud de la expresividad del sistema de lengua y tantos otros aspectos que le amplían los horizontes de su conocimiento de la lengua y, en consecuencia, facilitan su aprendizaje ya sea en el ámbito de lo pragmático, de lo comunicativo y, tal vez, de lo enciclopédico.
- 2) **Desarrollo de distintas competencias.** El logro de un objetivo como es que el aprendiz desarrolle y utilice *un adecuado nivel de competencia comunicativa* supone la integración de habilidades, saberes, destrezas y estrategias, con el fin de que sus conocimientos se hagan evidentes en un aprendizaje significativo que se proyecta en su autonomía para la comunicación. Se espera que los saberes adquiridos aparezcan en las concretas actuaciones de valor comunicativo en toda su extensión pragmática.
- 3) Las obras literarias son una parte del conjunto de los **“materiales auténticos”** que se han de utilizar en el aula de LE. Tienen su propia entidad como materiales auténticos porque:
 - Son producto de la creación lingüística.
 - Reflejan y reproducen (desde la expresión poética) la diversidad de posibles usos, de modalidades de discurso y de situaciones de interacción verbal.
 - Muestran y aportan abundantes ejemplos de uso, diversas modalidades de registros, de variedades sociolingüísticas y convenciones expresivas para ampliar el conocimiento y las competencias lingüística, comunicativa, pragmática, socio-cultural, etc., a través de la diversidad de recursos expresivos.
- 4) **Adecuación de las actividades.** Las actividades a realizar con los materiales literarios seleccionados no habrían de resultar

más difíciles que las que puedan realizarse con otro *material auténtico* —un artículo de prensa o un *auténtico* folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico— porque el texto literario no es necesariamente sinónimo de complejo y arbitrario *desvío* del uso de la lengua. No hay que olvidar que, en muchas ocasiones, la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad, que no es lo mismo que la clara y escueta denotación, como tampoco sucede en el habla cotidiana. El texto literario se manifiesta como resultado de un particular uso de la lengua, de modo que su dimensión lingüística es obvia.

- 5) La actitud del profesor ante el empleo de los materiales literarios ha de ser abierta, sin prejuicios ni desconfianzas ante el texto o discurso literario; probablemente sienta mayor motivación si asume que, a través de esos materiales, puede presentar amplios conocimientos lingüísticos y culturales y, sobre todo, si considera que el discurso literario reproduce en *múltiples variaciones* la vinculación que hay entre lengua y cultura en la función comunicativa en general, porque «la gran literatura no es más que lengua cargada de significado en el más alto grado posible», como ha dicho E. Pound.

A partir de estas consideraciones se pueden planificar los objetivos y hacer la previsión y la secuenciación de tareas y de actividades. Las secuencias didácticas basadas en materiales literarios favorecen que el alumno aprenda y amplie sus conocimientos en LE, reforzando la continuidad de los progresos a través de la activación y relación de conocimientos previos que implica la lectura.

Pautas para la orientación funcional del empleo de materiales literarios

La finalidad genérica de este planteamiento es *utilizar materiales literarios con el fin de desarrollar y de consolidar conocimientos y aprendizajes de LE a partir de actividades de carácter comunicativo, siguiendo pautas funcionales y pragmáticas, incidiendo en el reconocimiento e inferencias de posibles usos de la lengua*. La aplicación eficaz de un determinado recurso didáctico requiere que el profesor esté convencido de las posibilidades formativas del mismo.

Las propuestas didácticas de los materiales literarios en I.E se establecen siguiendo pautas coherentes con los fines de la formación lingüístico-comunicativa y con los planteamientos cognitivos y constructivistas del aprendizaje. Y para desarrollar ese planteamiento hay que matizar un conjunto de objetivos –precisamente a causa de la multiplicidad de facetas que encierran los materiales literarios-. Se recogen algunas indicaciones sobre la **base didáctica de la propuesta:**

- La incorporación de la literatura como recurso de aprendizaje a través de actividades comunicativas.
- La interacción de conocimientos que aporta el aprendiz-lector y las muestras de usos que presenta el texto.
- El proceso de lectura como procedimiento formativo de aprendizaje lingüístico, mediante las actividades cognitivas que se desarrollan en ese proceso para la consolidación de conocimientos y de activación y actualización constante de saberes y habilidades, de conocimientos y de competencias.

La selección del texto (o fragmento) para que sea un adecuado material de aula ha de hacerse en función del nivel de los aprendices, de su capacidad para identificar e inferir usos, datos y referencias sobre el uso de la lengua. Para ello, el profesor:

- 1) Valora didácticamente, las posibilidades formativas que presenta el texto / fragmento.
- 2) Prevé las posibles actividades de carácter comunicativo que el texto le sugiere.
- 3) Tiene en cuenta los aspectos pragmáticos que pueden implicarse en la actividad de aula.
- 4) Esquematiza su propuesta, señalando:
 - Objetivos.
 - Justificación (didáctica desde el enfoque comunicativo) de su propuesta de actividades.
 - Actividades posibles y/o previstas.
- 5) Determina el tipo de actividades para cada apartado de la secuencia, unidad o tarea:
 - Tipo de habilidades y estrategias lingüísticas y discursivas.
 - Conocimientos culturales y/o enciclopédicos.
 - Previsión de actividades de identificación, asociación relación.

- Actividades sobre la comprensión y la interpretación.
- La proyección comunicativa del *input* aportado por el texto.

Y, además, siempre habrá de tener muy presentes las referencias conceptuales desde las que se establece la ubicación de la literatura en la formación en LE:

- Las actividades con los textos literarios sirven para exponer y explicitar la esencialidad de muchas facetas normativas del sistema, y, especialmente, de muchos y diversificados usos propios del orden pragmático.
- El empleo de textos / materiales literarios en el aula de LE genera y consolida transferencias y conocimientos, a la vez que construyen o refuerzan aprendizajes significativos.
- El interés formativo de la lectura se manifiesta en que activa conocimientos previos y los integra reestructurándolos junto a nuevos aprendizajes.
- La construcción del significado, la comprensión y la interpretación conectan conocimientos y referencias de distintos niveles (lingüísticos, pragmáticos, estilísticos, literarios) a través de la activación de las competencias del aprendiz. En suma, la lectura es un apoyo eficaz para el autoaprendizaje y el control y autoevaluación de los dominios lingüísticos.
- Las transferencias y las inferencias de conocimientos sobre usos lingüísticos son actividades cognitivas que (auto)regulan los aprendizajes, controlando los propios procesos de adquisición y/o de aprendizaje sobre el funcionamiento lingüístico, la diversidad de usos (comunicativo y/o literario) y los valores y las funciones de los elementos en el discurso.

Orientaciones didácticas y metodológicas

La concreción de los objetivos didácticos respecto al uso de los materiales literarios en el aula de LE está en relación con la perspectiva metodológica, con la funcionalidad del aprendizaje y con la especificidad de los contenidos curriculares. A causa de las mismas características del discurso literario, los objetivos se plantean en relación con las actividades de lectura –desde la básica descodificación hasta la complejidad de la comprensión, la interpretación y la

inferencia: *la literatura es un recurso especialmente útil en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación*, como dice Lazar (1993:19)–. Se señalan dos bloques, que corresponden al objetivo general y a los objetivos formativos que se deriva del empleo de textos literarios en la formación en LE³⁰:

- 1) *Objetivo general*: ampliar las competencias, las destrezas y las estrategias comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita) del aprendiz.
- 2) *Objetivos de formación*:
 - Desarrollar las habilidades que intervienen en la lectura, de modo que el proceso cognitivo de acceso a la construcción del significado del texto sea en sí mismo un procedimiento activo y significativo de aprendizaje.
 - Ampliar los conocimientos comunicativos sobre la variedad de usos a partir de las diversificadas propuestas lingüísticas (normativas y pragmáticas) que aparecen los materiales literarios.
 - Inferir conocimientos (funcionales, comunicativos...) a partir de situaciones comunicativas y actos de habla que aparecen en los textos literarios.
 - Transferir a la competencia comunicativa los conocimientos que el aprendiz haya aprendido y/o inferido de los materiales literarios y usarlos funcionalmente en la comunicación cotidiana.
 - Obtener información de diversos tipos (cultural, lingüística, literaria...) según se polarice la atención en unos u otros aspectos o contenidos que aporte el texto.
- 3) *Objetivos específicos*: se determinarán según correspondan a cada secuencia didáctica.

Sobre la lectura: la lectura es un proceso interactivo que potencia el desarrollo de las distintas competencias lingüístico-comunicativas y con ello también consolida la competencia lingüístico-comunicativa, ya que el aprendiz establece su compren-

³⁰ Esta relación de objetivos -que aún necesitaría ser matizada según las concretas opciones de metodología y de las específicas actividades de aula– es solo un referente a tener en cuenta en el momento de concretar cada una de las actividades previsibles y a desarrollar.

sión/interpretación del texto activando sus conocimientos discursivos y pragmáticos.

Sobre el material literario. El material literario en el aula de LE despliega su potencial formativo para:

- Incrementar los conocimientos (lingüísticos, pragmáticos y socio-culturales...).
- Aplicar las distintas habilidades y estrategias, especialmente las de recepción.
- Actualizar conocimientos lingüísticos y, a la vez, inferir otros nuevos.
- Guiar al aprendiz-lector en la ampliación, consolidación y aplicación de sus habilidades y de sus conocimientos.

En el aula de LE, los textos literarios, en todos los casos, se integran entre los recursos didácticos que estimulan las competencias y habilidades lingüísticas, de modo que:

- Motivan los intereses de aprendizaje, cuando los textos y las obras son adecuadas al nivel de conocimientos del alumno.
- Muestran claramente usos y recursos creativos y expresivos del sistema de lengua, de modo que presenten, combinadas, las peculiaridades formales del sistema de lengua con sus facetas pragmáticas y comunicativas.
- Aportan contenidos y referencias socio-culturales (de modo implícito o explícito) relevantes para la formación pragmática.

Sobre la actividad del profesor. El profesor de LE gestiona la concreción del currículo, las opciones metodológicas y la secuenciación de contenidos delimitados según criterios funcionales y comunicativos y, en relación con todo ello, selecciona los recursos y los materiales. En consecuencia, el profesor:

- Determina el enfoque metodológico, buscando la interacción y la participación activa en el desarrollo de las actividades.
- Elabora las actividades en relación con las características (diversidad lingüística, de usos, temática, etc.) del texto, poniendo de manifiesto la conexión formativa que existe entre los aspectos lingüísticos y literarios.

- En la programación establece las previsiones metodológicas, los procedimientos didácticos y el espacio de los materiales literarios como recurso y como soporte didáctico.
- Se sirve de los fines lúdicos y estéticos del discurso literario para dinamizar el empleo del texto literario en el aula y su proyección en el aprendizaje de LE.

<p>Selección de materiales y recursos.</p> <p>Diseño y concreción de actividades.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación del Objetivo genérico. • Formulación de los objetivos específicos. <p>Determinación de los contenidos de aprendizaje.</p> <p>Concreción de la orientación metodológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del tratamiento didáctico de los materiales literarios, atendiendo a sus facetas semiótico-cultural, lingüísticas, comunicativas, pragmáticas... • Adecuación a las necesidades y expectativas de aprendizaje de los alumnos respecto a la funcionalidad del texto literario, respecto a las referencias culturales, a los reconocimientos de usos... • Elaboración de tareas y actividades que evidencien las relaciones internas entre los usos del sistema de lengua: lo comunicativo, lo pragmático, lo literario. • Aplicación y valoración de las propuestas elaboradas, a partir de las tareas diseñadas, para consolidar la metodología empleada en la enseñanza de la literatura y/o literaturas. 	<p><i>Valoración de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad y adecuación del texto. • Grado de dificultad que supone la lectura de un texto para los aprendices de un determinado nivel. • Concreción de saberes previos. • Determinación del input que va a aportar el texto. • Concretar el tipo y la diversidad de saberes que el texto requiere para su "lectura". • Previsión de los distintos tipos de saberes que debiera haber actualizado para su lectura e interpretación. • Aportaciones para la competencia comunicativa. • Los diferentes tipos de información que el texto puede aportar al aprendiz de ELE.
--	---

El diseño de actividades para una clase de LE a partir de materiales literarios

Según lo expuesto, el diseño de las propuestas para un texto concreto integrará los componentes necesarios para desarrollar la competencia comunicativa, apoyada en las competencias lectora y literaria. En la figura 7 (ver página siguiente) se muestran los apartados correspondientes para elaborar el diseño de la propuesta didáctica. Los distintos apartados pautan las valoraciones y previsiones que se han de contemplar antes de llevar el texto al aula.

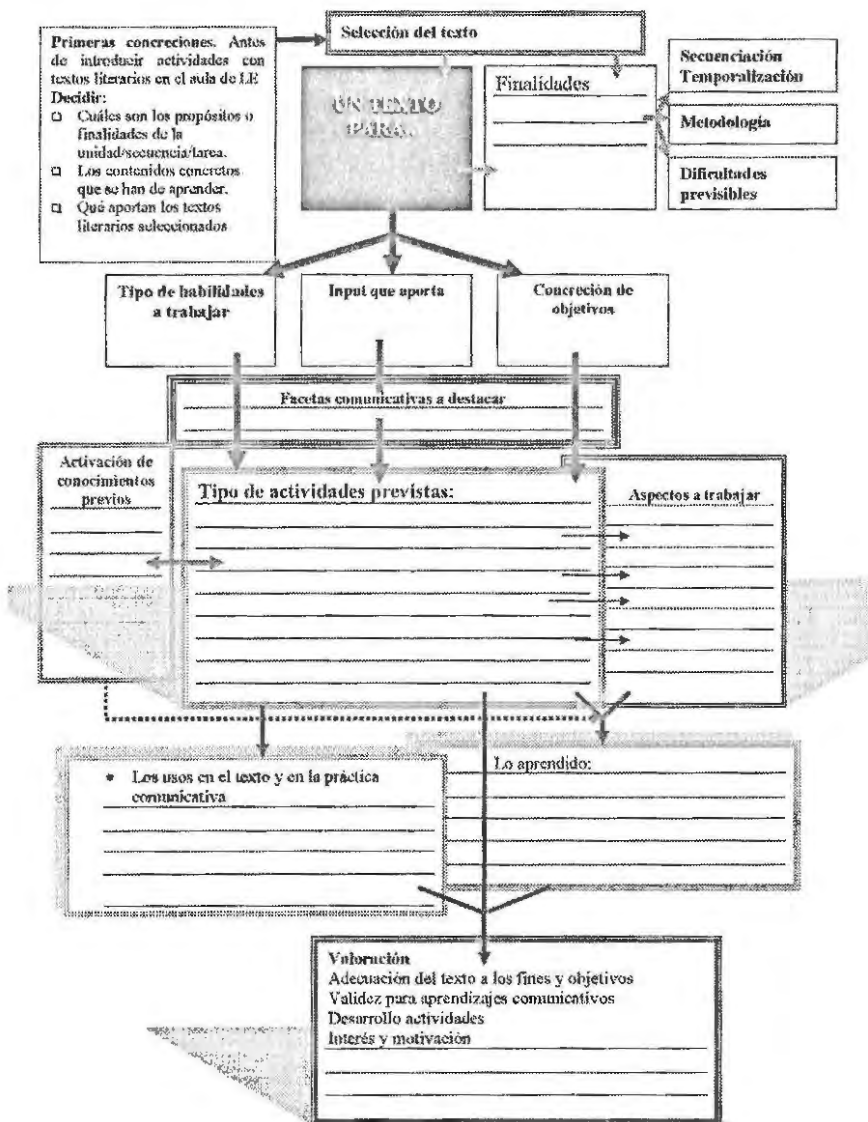


Figura 7. Un texto para... Las valoraciones y previsiones sobre la adecuación del texto a las actividades/necesidades de aprendizaje.

En el esquema se pueden apreciar tres niveles:

- 1) El superior, la selección de texto y de elaboración de la propuesta.
- 2) El intermedio, corresponde a la concreción de actividades.
- 3) El final, de proyección y valoración de la efectividad de la propuesta y el alcance de lo aprendido.

Es un amplio modelo de referencia que podrá ser útil para elaborar propuestas y actividades coherentes con las necesidades y el nivel de los aprendices.

Para el esbozo de la propuesta que sigue se han tenido en cuenta las consideraciones indicadas, incluyendo algunas referencias conceptuales que podrían ayudar a centrar la orientación de las actividades.

Una propuesta: Dialogar a partir de textos literarios

Algunos referentes y cuestiones conceptuales

Pasar del estudio de las oraciones al estudio de las conversaciones es como pasar de la física a la biología: los procedimientos analíticos y los métodos adecuados son totalmente diferentes, incluso aunque las conversaciones estén (en parte) compuestas de unidades que poseen cierta correspondencia directa con las oraciones. Dada una pregunta, es pertinente una contestación y puede esperarse que las respuestas tengan que ver con esta pertinencia.

Levinson (1989), "Estructura de la conversación",
en *Pragmática* (p. 280)

La conversación como unidad de comunicación

La exposición de la siguiente propuesta es un ejemplo para mostrar las posibilidades de **explotación** de un texto seleccionado, para observar sus peculiaridades de lengua oral y para trabajar la expresión oral, a partir de la observación del diálogo en la relación conversacional.

Para la comunicación, tan importante es **interiorizar** una *gramática* de la lengua como **hacer un uso adecuado** de la misma. Esta evidencia advierte sobre los riesgos de una enseñanza de la lengua que atendiera exclusivamente a criterios formales y prescriptivos.

En este sentido, detectar, prever o reconocer *la intención* del interlocutor es esencial para una eficaz comunicación. Paralelamente,

las estrategias de uso lingüístico (salvo algunas excepciones de tipo normativo o ciertas variantes de carácter cultural) son generales e intercambiables, entre las lenguas que el hablante conoce y/o utiliza.

La tarea se concibe como un conjunto de actividades para potenciar el desarrollo de la expresión oral, a partir de la sistematización de usos y recursos lingüísticos presentes en el texto. El centro de la actividad se establece en la utilización de los recursos interactivos de interrogación/respuesta (así catalogados tradicionalmente), que desde una perspectiva funcional y pragmática abarcan mayores posibilidades.

La conversación es un proceso oral de construcción e intercambio de informaciones, significados, intenciones, actitudes etc. a partir de secuencias discursivas (en ocasiones aparentemente desorganizadas), dotadas de coherencia interna para los interlocutores. La coherencia de los enunciados está en función de la situación; la lógica del discurso conversacional depende de los referentes (explícitos o implícitos) compartidos por los hablantes sobre la temática de que se habla.

La comunicación implica a dos personas comprometidas en una interacción cara a cara. A y B conversan pasándose el turno el uno al otro respetando sus roles en un ir y venir continuo. No toda comunicación lingüística es de esta naturaleza como demuestra la situación en la que nos encontramos en este preciso instante; entre nosotros, autor y lector, hay comunicación (por lo menos confío en que así sea) pero no se da una interacción explícita, y a pesar de que yo presuma que vosotros, mis lectores, estéis activamente comprometidos en lo que estáis leyendo, en realidad, no estáis '*participando*' explícitamente en la actividad. Yo me estoy comunicando pero en un marco en el que no es posible la participación de otros. Se trata de una comunicación unidireccional.

Widdowson, 1984

La diferenciación de modalidades conversacionales hecha por M. Stubbs entre *conversación natural* y *conversación artificial* sirve para el establecimiento de posibles actividades y propuestas didácticas:

- *Conversación natural*: definida por sus rasgos de espontánea, no planificada, informal, desarrollada en tiempo real y construida con las respuestas exigidas a la inmediatez del contexto, que progresa también gracias a las correcciones y modificaciones.
- *Conversación artificial* (ideada, inventada, introspectiva, intuitiva hipotética...) nos interesa en cuanto al establecimiento de posibles actividades y propuestas didácticas. La conversación artificial permitirá diseñar, prever y elaborar el proceso de in-

teracción, que permita al alumno asimilar e interiorizar los rasgos y máximas que caracterizan la conversación natural, objetivo básico de nuestro comentario.

Para F. Cicurel (1991: 90) «La conversación se desarrolla según un determinado ritual que respeta las reglas sociales en uso, dependiendo del status/rol de los participantes o bien del lugar del intercambio»; aunque señala que, en el «diálogo literario, normalmente nos encontramos ante un fragmento de conversación que omite con frecuencia la apertura y el cierre de los intercambios si éstos no tienen interés para la narración».

[...en] comparación con la conversación oral, observamos que la conversación escrita, si bien presenta similitudes de organización con el intercambio oral, está sin embargo “amputada” en gran parte de las informaciones visuales y auditivas propias de la comunicación oral. El lector de una conversación no dispone de informaciones “en directo”: sobre la apariencia de los personajes (su físico, su forma de vestir...), sobre la disposición espacial y el decorado, sobre los gestos, la mímica, las miradas, las entonaciones, tan importantes en la comunicación oral por el hecho que pueden dar un sentido totalmente distinto al significado verbal, sobre las dudas, las reutilizaciones y todo rasgo que caracterice la sintaxis oral.

Cicurel, 1991: 90-91.

1. Punto de partida: los textos seleccionados

El punto de partida está en la selección de los materiales –uno o más textos–; preferentemente, se utilizarán textos que presenten cierta amplitud de los usos, de modo que sean exponentes de la diversidad expresiva de la lengua y que sirvan para que los alumnos puedan extraer conocimientos y aplicaciones prácticas.

Para esta propuesta se han seleccionado dos textos:

- 1) Fragmento de la novela de J.J. Millás, *El orden alfabético* (1999. pp. 160-162); este texto ofrece referencias comunicativas, textuales, culturales y sociales para desarrollar distintos contenidos de aprendizaje. En su marco narrativo, incluye una conversación, el desarrollo de una encuesta; combina aspectos de la lengua escrita y de la lengua hablada, convenciones de la narración, formas del uso coloquial, convenciones de interacción, y una larga muestra de usos de distinto tipo.
- 2) Para el espacio central de la propuesta se ha seleccionado un fragmento de *Tormenta de verano*, de J. García Hortelano (1962).

Una encuesta

Salió al pasillo, que siempre había considerado fantásticamente como un agujero negro, capaz de conectar mundos muy alejados entre sí, y cuando se encontraba al fondo de él, a punto de empujar la pared en busca de una dimensión diferente, sonó el timbre de la puerta. Tras recuperarse del sobresalto consecuente, fue a abrirla y encontró al otro lado a una muchacha algo más baja que él, con una melena rubia muy artificial, y una carpeta grande entre las manos.

—Disculpe la interrupción. Estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo de los vecinos de esta zona y me ayudaría mucho si fuera usted tan amable de contestarme a unas preguntas.

Julio dudó unos instantes, pero la chica compuso un gesto de súplica al que no pudo resistirse. La invitó a pasar, pues, y le pidió que se acomodara en el pequeño recibidor, mientras él, dijo, acababa una cosa que había dejado pendiente.

—En seguida vuelvo.

Se internó en el pasillo y entró en el cuarto de baño para observar los estragos del llanto sobre su rostro. Pero no los había: si acaso un pequeño enrojecimiento en los párpados que también aparecía cuando llevaba muchas horas frente al ordenador. Entonces se sentó sobre el borde de la bañera y reprodujo la frase de la chica:

Estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo de los vecinos de esta zona y me ayudaría mucho si fuera usted tan amable de contestarme a unas preguntas. Estaba dotada de una perfección rara, *disculpe la interrupción, estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo...* Y de una forma de carnalidad que reconoció de inmediato. Podía saborear cada una de sus palabras sabiendo que antes que en su boca habían estado en la de la encuestadora..

Como comenzaba a excitarse, se pasó una esquina húmeda de la toalla por la cara y regresó al recibidor. La chica se había quitado el abrigo, pero aún lo sostenía en la mano, con una expresión de inquietud que le costaba disimular. Tenía miedo. Julio la invitó a sentarse en la única silla que había en la estancia, para que pudiera manipular bien la carpeta, y él permaneció de pie. Mientras ella le explicaba el objeto de la encuesta, observó sus rodillas, en cuya piel se marcaba excesivamente el hueso de la rótula, y concluyó que se trataba de un cuerpo bastante arcaico, aunque en esa sensación de esconder algo ancestral residía su atractivo.

—¿Cuántas personas viven en la casa?

—¿Perdón?

—Que cuántas personas viven en la casa.

—Tres —respondió sin titubear, aunque sin saber por que mentía de ese modo, o para quien, (tal vez para que ella se tranquilizara)—. Mi mujer, yo, y el crío.

La chica se relajó, efectivamente, e hizo la siguiente pregunta con expresión de alivio.

—Entonces todos son familia. ¿Qué edad tiene el niño?

—Trece..., en realidad catorce: los cumple este mes —respondió imitando a un compañero de trabajo que solía matizar las cosas de este modo.

—Le importa decirme la edad de su mujer, y la suya. Si no quiere, lo dejamos en blanco.

—No, no importa, yo tengo treinta y seis y mi mujer treinta y cuatro.

Mientras ella rellenaba casillas, la familia que Julio acababa de crear para el formulario empezaba a crecer también en el interior de su cabeza.

—Hoy se encuentran fuera. Están haciéndole la ortodoncia al crío y tienen que ir todos los miércoles.

Están haciéndole la ortodoncia al crío: era una frase que había oído en el autobús la semana pasada y que guardó en su memoria sin saber por que, aunque le gustó encontrarla ahora, como cuando uno tropieza con un caramelo en el bol-

sillo de una chaqueta que lleva mucho tiempo sin usar. Tenía buen sabor: *están haciéndole la ortodoncia al crío.*

—¿Cuántas habitaciones tiene la vivienda?

—Tres. En la tercera vivía una *au pair* cuando el niño era pequeño. Ahora en su habitación tengo el estudio. Soy periodista.

—La profesión está más abajo, pero lo relleno ya. ¿Y su mujer?

—Lleva una galería de arte.

—Y dígame, ¿suelen comprar en grandes superficies o en tiendas pequeñas?

—Bueno, vamos una vez a la semana, los sábados por lo general, a un supermercado los tres juntos, para lo que llamamos las infraestructuras: aceite, arroz, leche, café, etcétera. Pero el pan y las pequeñas cosas las compramos a diario en las tiendas de barrio.

Mientras la encuestadora hacía su trabajo, Julio imaginó sin dificultad el rostro de su hijo de trece años (catorce en realidad, los cumplía ese mes), por debajo de cuya sonrisa asomaba el aparato corrector de los dientes. A su esposa le colocó el rostro de la mujer que había visto en la cafetería del hospital, y que tanto le recordaba a Laura. Las últimas preguntas, para su sorpresa, versaban sobre los hábitos de consumo de productos culturales. Julio compraba libros con alguna frecuencia, pero no se le habría ocurrido pensar que aquello era también una forma de consumo”

J.J. Millás, *El orden alfabético*. (1999) Barcelona: Círculo de Lectores, pp. 160-162.

Una conversación privada

Séntate en el sofá. ¿Quieres coñac?

—No, preferiría algo fresco.

Angus llevaba unos ceñidos pantalones y una blusa blanca, sin mangas, que dejaba desnudos sus hombros.

—¿Una coca, con hielo y limón?

—Sí, gracias. Me gusta mucho tu casa.

—¿Te gusta de verdad? Es una cuevecita para el verano. Algún día la tendré llena de todas las cosas que quiero. Espera un momento. Luego, tienes que verla entera.

—De acuerdo.

Me levanté a mirar los grabados. La sombra del patio, en el que estaba la moto, oscurecía la habitación. Angus volvió con una bandeja.

—Deja que te ayude —entre los dos movimos la mesa—.

—¿Tú no bebes?

Apuré más de medio vaso de un solo trago. Sentada de medio lado, con una pierna doblada sobre el diván me sonreía.

—Tenia muchas ganas de verte. Me muero del berrinche, si no regresas.

—Pero he vuelto.

—Al siglo de haberlo prometido. Trae —cogió el vaso y lo dejó en la mesa—.

—Te esperaba desde el lunes.

—¿Dije que vendría el lunes?

—No, prometiste que vendrías a mediados de semana.

—Hoy es jueves. He cumplido mi promesa.

—Bueno, pues me gustaría que no la hubieses cumplido y haberte visto el lunes —dejó caer la cabeza en mi pecho—.

—No hagas caso.

—Yo también me encontraba impaciente.

J. García Hortelano: *Tormenta de verano*. (1962). Barcelona: Seix Barral, (1985), cap. 13, pp. 92-93.

En el texto se ha desplazado hacia la derecha el contexto narrativo que se intercala en el diálogo, con el fin de resaltar la línea de conversación; en muchos casos las indicaciones del narrador servirán para comprender una determinada forma de expresión o para matizar la acción comunicativa.

Justificación: la justificación de la adecuación de estos textos se basa en la apreciación de tres aspectos:

Lengua oral y lengua escrita: ambos textos literarios incluyen en su discurso la presencia de la lengua oral: por una parte, algo tan cotidiano y usual como la realización de una encuesta; en el otro, un breve fragmento de conversación personal.

La temática: ambos fragmentos reproducen con verosimilitud la situación y la interacción entre los personajes (la realización de una encuesta «sobre los *hábitos de consumo* de los vecinos de una determinada zona», o bien una conversación privada).

El texto y su espacio pragmático: cada texto presenta, explícita o implícitamente su propio contexto de comunicación; es decir, tiene su propia situación de comunicación, que podrá ser analizada según los referentes del *modelo Speaking*.

Objetivos de la unidad

- Observar la lengua oral para inferir conocimientos comunicativos.
- Observar la caracterización de las “conversaciones transcritas”.
- Utilizar las formas presentadas en el texto y ampliarlas con el uso de otros exponentes equivalentes en la conversación.
- Manejar todas esas formas en situaciones comunicativas apropiadas.
- Aproximar al alumno a la lectura de textos literarios y al conocimiento de actitudes verbales de carácter sociocultural.

Previsión de actividades

TEXTO 1

- 1) **Lectura individual del texto.** Aproximación personal: comprensión e interpretación del texto. Esta actividad servirá de base para la realización de las siguientes actividades.

a) Comentar el contenido que expone el texto. El grupo clase habla y comenta aspectos del contenido del texto, matizaciones sobre el significado o la intención, peculiaridades de uso, etc.

b) Concreción de referencias:

- El contexto, la situación y los interlocutores.
- Presentación.
- Tema de la encuesta.
- Información implícita.
- Las preguntas:
 - *¿Cuántas personas viven en la casa?*
 - *Vínculo de los habitantes... (Entonces todos son familia).*
 - *Edad de los habitantes (¿Qué edad tiene el niño? / Le importa decirme la edad de su mujer, y la suya.*
 - *¿Cuántas habitaciones tiene la vivienda?*
 - *La profesión.*
 - *¿Suelen comprar en grandes superficies o en tiendas pequeñas?*
- Otro tipo de información explícita que ofrece el texto.
- Indicadores no verbales.

2) Observación y comentario de cada uno de los aspectos que se consideren relevantes. ¿Qué puedes decir de? (actividades para pequeño grupo):

<p><i>Identificación pragmática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La situación. • Los interlocutores. • Los turnos de palabra. • Las reglas de alternancia, los intercambios de apertura y de cierre conversacionales. • Las intenciones. • La coherencia del discurso y el desarrollo de la continuidad temática. 	<p><i>Observación lingüística para reconocer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las formas de interacción. • El avance conversacional a través de la formulación de interrogantes, de respuestas y/o preguntas a sugerencias no verbales, de obviar respuestas a preguntas redundantes, etc. • La diversidad de fórmulas de interrogaciones y de respuestas en la conversación cotidiana.
--	---

3) Elaboración de una breve encuesta sobre temas de interés que propongan los alumnos.

Pautas: Sobre las mismas que contiene la encuesta del texto, pueden hacer modificaciones, adaptaciones y ampliaciones:

- El contexto, la situación y los interlocutores.
- Presentación.
- Tema de la encuesta.
- Información implícita.
- Las preguntas:
 - ¿---?
 - ¿---?
 - ¿---?

4) Otras actividades relacionadas con el contexto curricular de aprendizaje en el que se inserta la propuesta

Si se considera pertinente, conviene prever bloques de actividades que enlacen con otros contenidos y facetas específicas de aprendizaje de la propia unidad o de otras unidades previas.

TEXTO 2

Lectura individual: el contenido que expone el texto: qué y cómo lo expresa

Comentarios y exposición sobre aspectos de la comprensión y de la identificación situacional: se trata generar la participación del grupo para que expongan su capacidad de comprensión o sus dificultades; será una exposición colectiva para constatar (y contrastar) las peculiaridades del texto, el reconocimiento de la situación comunicativa y el contenido conversacional. Esta explicación se guiará a través de cuestiones como ¿qué suponemos de los personajes? ¿qué tipo de relación creemos que existe entre ellos? ¿dónde se encuentran? ¿cuál es el objeto de su conversación?

Aspectos específicos:

- 1) Observación de distintos matices de la situación.
- 2) Fórmulas de pregunta y respuesta.
- 3) Propuesta libre de formas alternativas de pregunta o respuesta.

Individualmente:

- 1) *Observar y detectar* los modos de interacción que aparecen entre los interlocutores del texto a través de sus preguntas/res-

puestas. Delimitar las respuestas concretas de entre otros elementos conversacionales.

- 2) Diferenciar las respuestas de otros elementos de la conversación.
- 3) Señalar los elementos no interrogativos con los que avanza la conversación.

Sistematización: inicialmente se trata de localizar las preguntas (y las respuestas) consignadas.

Por **parejas o pequeños grupos** se trabajarán los tipos de preguntas observados, para preparar respuestas alternativas. Se preparan también nuevas preguntas.

Las preguntas que los aprendices propongan y sean seleccionadas como válidas se anotarán para su posterior utilización.

1. Formulación de nuevas preguntas

Los alumnos formularán alternativas equivalentes de preguntas. Por ejemplo, para

- ¿**Quieres coñac?**, podrían aparecer:
- ¿Te apetece algo fuerte?
- ¿Quieres algún licor?
- ¿Quieres un coñac? Quieres una copa de coñac?
- ¿Quieres/preferes coñac o whisky?
- ¿Quieres limonada, café, un zumo, leche, cerveza?
- etc.

2. Formulación de respuestas alternativas

A continuación se formularán respuestas alternativas válidas para cada una de las cuestiones formuladas anteriormente; por ejemplo, del tipo de las siguientes:

- sí /no.
- sí, me gusta mucho /no, no me gusta
- sí, me apetece, me vendrá bien /no me apetece, prefiero algo más suave.
- bien, eso es / mejor será otra cosa
- estupendo, buena idea / ni hablar, ahora coñac, no
- etc.

3. Tomar una copa. Quedamos y tomamos algo

¿En qué momento tomamos qué?: actividad para dar a conocer la costumbre social de tomar algo... distinto según el momento, el motivo o la situación. Los alumnos explicarán las bebidas que convencionalmente se toman en celebraciones, reuniones, encuentros, qué bebidas son más adecuadas según el momento / hora del día, etc. ¿Qué se toma en otros ámbitos culturales?.....
Quedamos y tomamos un café. Hemos salido a tomar una copa. Vamos de copas, etc.

4. Propuesta para que los aprendices desarrollen una versión oral ampliada del texto, utilizando todo tipo de recursos conversacionales y, entre ellos:

- Preguntas sin respuesta.
- El orden de las palabras en la interrogación.
- Cambio de temas de conversación.

5. Después de haber fijado las variantes de pregunta/respuesta aportadas por los alumnos, se procederá a dar curso a una nueva lectura del texto literario, ampliado con las aportaciones de los puntos anteriores, como si el texto incluyera una amplia selección de las alternativas propuestas por los alumnos:

—Siéntate en el sofá. ¿Quieres algo fuerte?

—No.

—¿Quieres un coñac, una copa de coñac?

—Ni hablar, ahora coñac, no

—¿Quieres café?

—Mejor será otra cosa

—¿Quieres cerveza?

—etc.

...

—Estupendo, buena idea. Me vendrá bien.

6. Actividades complementarias

- Buscar otros textos que presenten diálogos con preguntas y respuestas.
- Adaptar el contenido de algún texto al formato de pregunta /respuesta.

7. Sistematización de contenidos

- Preguntas sin respuesta.
- Recursos no verbales.
- El orden de las palabras en la interrogación.
- Cambio de temas de conversación.

8. Actividad de síntesis

Síntesis de las aportaciones: a manera de conclusión de la tarea, puede realizarse la reescritura del mismo, incluyendo el máximo número de opciones que hayan surgido. El nuevo texto habrá sido ampliado como una muestra variada de tipos de preguntas y opciones de respuesta y también del tratamiento de la interacción conversacional. Incluso podría realizarse una tarea complementaria de expresión escrita, en la que se reelaborara, con cierta libertad recreadora, el texto original, a fin de consolidar los conocimientos y las habilidades desarrollados a través de los puntos indicados para esta tarea concreta.

Sistematización de contenidos: Modos de preguntar / tipos de pregunta

Preguntas sin respuesta: se observará que en el texto, los signos de interrogación no siempre indican una pregunta, como sucede en la línea 7 (*¿Te gusta de verdad?*), o en la línea 13 (*¿Tú no bebes?*).

Los alumnos propondrán otras preguntas de este tipo (retóricas para la terminología tradicional, que las consideraba redundantes; si bien desde planteamientos comunicativos y pragmáticos obviamente siempre poseen una finalidad expresiva concreta), que puedan ser intercaladas en el texto. Por ejemplo, en la misma línea 12, *¿Quieres que te ayude?*, en la 25 *¿No es jueves hoy?*, etc.

Recursos no verbales: en la línea 13, la pregunta *¿Tú no bebes?* obtiene una respuesta kinésica y de acción, como nos lo indica el narrador: «*Apuré más de medio vaso de un solo trago*». En la línea 18, «*Trae*» podría reformularse mediante una forma interrogativa, que también carecería de respuesta verbal: «*¿Me das tu vaso? -cogió el vaso y lo dejó en la mesa*».

Se tratará de buscar posibles formas interrogativas de mantenimiento conversacional, preguntas que subrayen la misma acción a la que acompañan y que, por ello, no siempre precisan ni esperan una concreta respuesta verbal.

El orden de las palabras en la interrogación: como sabemos, la formulación de preguntas suele estar muy condicionada por la afectividad y el interés subjetivo del emisor y la intencionalidad o el efecto buscado en el receptor. El texto ofrece varios ejemplos para observar la posible inversión de los elementos de la pregunta (*¿Te gusta de verdad?*, *¿De verdad te gusta?*; *¿Tú no bebes?*, *¿No bebes tú?*).

Pero frente a este tipo de plausibles reordenaciones, nos encontraríamos con otros casos en los que la alteración del orden de los elementos de la pregunta pudiera comportar matizadas diferenciaciones expresivas: así en *¿Dije que vendría el lunes?*, *¿El lunes dije que vendría?*, la segunda opción podría resultar ambigua; o bien el matiz de extrañeza que conlleva la formulación *¿Coñac quieres?*, muy distinta a la simple interrogación que presenta el texto.

Los alumnos trabajarán las posibles inversiones de elementos en aquellas preguntas que lo permitan; se descartarán los ejemplos cuya alteración suponga ambigüedad o inadecuación.

Cambio de temas de conversación: se trata de que los alumnos, siguiendo la pauta del desarrollo de la conversación, introduzcan nuevos cambios temáticos para después desenvolverlos siguiendo las mismas pautas indicadas en los apartados anteriores. Así, por ejemplo, en «*Me gusta mucho tu casa*»; **casa** será sustituida por otro elemento (ropa, colección de discos, biblioteca, mobiliario...). Consiguientemente, se buscarán nuevas alternativas apropiadas para la respuesta. Obsérvese que el interés de este ejercicio radica en la adecuación de la respuesta al ítem propuesto y no en la mera sustitución del objeto.

En cualquier caso puede ser la fase inicial de otro ejercicio más complejo: formular preguntas que introduzcan el cambio con-

versacional deseado. Así podría resultar: *¿No me preguntas si me gusta tu casa?*, o bien *¿Es toda la casa tan bonita como lo que aquí se ve? ¿Cómo tienes una casa tan bonita?*, etc.

O bien en la línea 18, el enunciado *«Tenía muchas ganas de...»* nos brinda una magnífica posibilidad de presentar amplísimas alternativas temáticas de conversación, según los intereses de los alumnos de nuestra clase.

Actividad de síntesis:

Integración de aportaciones: a manera de conclusión de la tarea, se realizará una lectura reelaborada del mismo, con inclusión del máximo número de opciones que hayan surgido; el texto habrá sido ampliado como una muestra variada del tratamiento de la interacción conversacional a partir del desarrollo inclusivo de posibles y adecuadas formas correspondientes al contexto del diálogo.

Puede realizarse una tarea complementaria de expresión escrita, en la que se reelaborara, con cierta libertad re creadora, el texto original, a fin de consolidar los conocimientos y habilidades desarrollados a través de los puntos indicados para esta tarea concreta. Obviamente, este esbozo de actividades es una posibilidad, una sugerencia que el profesor habría de matizar y concretar de acuerdo según las necesidades y características de los aprendices. Es sólo una esquematización para señalar las posibilidades de aprender desde los textos literarios.

CITAS Y REFERENCIAS PARA MATIZAR LA CONCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE.

A modo de síntesis de este capítulo, se presentan dos bloques de citas y referencias para que el profesor-lector, concrete una reflexión personal y crítica de su contenido. Considere cuál es su valoración personal sobre el empleo de los materiales literarios a partir de lo expuesto en los bloques que siguen y concrete una primera opinión sobre las ideas expuestas y, en su caso, según su experiencia docente o con las justificaciones de su formación.

1. *Después de haber considerado las distintas justificaciones, orientaciones y posibilidades que ofrecen los materiales literarios, valore como afirmativas o negativas cada una de las siguientes propuestas:*

- ¿Puede decirse que alguien domina una lengua si no es capaz de poder leer la diversidad de sus producciones?
- ¿Es la literatura una producción inusual?
- ¿Para el aprendiz de LE, es más fácil reconocer y comprender el discurso coloquial que el discurso literario?
- ¿La literatura presenta, transmite valores culturales de la lengua?
- ¿Es posible dominar y usar la lengua sin conocer recursos creativos de expresividad?
- ¿Se interrelacionan saberes de todo tipo en la lectura literaria?
- ¿El texto literario aporta *input* para el desarrollo de la competencia comunicativa o de otros dominios lingüísticos?
- ¿Puede marginarse la cooperación y las aportaciones de los distintos saberes del lector en el acto de recepción de textos literarios?
- ¿Es posible inferir recursos y valores lingüísticos a partir de la lectura y de la observación de textos literarios?
- ¿Puede el aprendiz de LE, a través de la lectura, ejercer o apreciar un autocontrol de carencias y limitaciones respecto al dominio de la lengua?

2. *Se presenta a continuación una serie de concreciones expuestas por G. Lazar (1993: 3? sobre la funcionalidad de lo literario en el contexto de las actividades del aula. Considere estas ideas y, según su valoración personal, justifique o critique su contenido.*

En el aula, uno de nuestros principales objetivos debe ser el de enseñar a los alumnos a leer literatura empleando las estrategias literarias adecuadas. Ello les implica no en una lectura con un propósito práctico, como la obtención de información, sino en el análisis de un texto desde el punto de vista de su posible significado sim-

bólico o filosófico. Es posible que los alumnos hayan adquirido ya este tipo de competencia literaria en su propia lengua, en cuyo caso simplemente tenemos que ayudarles a transferir tales habilidades. Si no es este el caso, hemos de encontrar procedimientos para crear la competencia necesaria.

En el aula, nuestro principal cometido consiste en determinar con precisión en qué medida el lenguaje literario diverge del lenguaje cotidiano, tarea que obviamente plantea un problema a los estudiantes: ¿hasta qué punto el estudio de los usos desviados del lenguaje, más que el de los normales, puede confundirles o llevarles a conclusiones erróneas?; ¿y en qué medida tal actividad les es útil?

Los textos literarios desempeñan una función de primer orden en el planteamiento de inquietudes éticas y morales. Las tareas y actividades diseñadas para explotar este tipo de textos deberían animar a los alumnos a explorar dichas inquietudes y a vincularlas con la lucha por una sociedad mejor.

En general, es posible conceder un elevado *estatus* a los textos tradicionalmente prescritos para el uso en el aula; no obstante, dichos textos parecen a menudo no guardar relación alguna con nuestros alumnos y hallarse muy alejados de sus intereses e inquietudes. En realidad, el hecho de que éstos se vean obligados a leer textos tan ajenos a sus experiencias y a su situación personal puede tener como único resultado un aumento de su sensación de frustración, inferioridad e incluso incapacidad. Por tanto, los textos que seleccionemos para su uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos.

El principal objetivo al utilizar la literatura con nuestros alumnos es ayudarlos a desenmarañar los numerosos significados presentes en un texto. A menudo es necesario guiar a los alumnos en su exploración de los múltiples niveles de significado presentes en un texto literario; por lo tanto, hemos de diseñar materiales y actividades que les ayuden a llevar a cabo dicha tarea.

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.

No hay que esperar que nuestros alumnos lleguen a una interpretación definitiva de un texto literario. Se trata más bien de usar el texto como base para la discusión, la controversia y el pensamiento crítico en el aula.

3. *Analice y valore sus creencias personales en relación con lo expuesto en las siguientes citas y elabore una síntesis crítica:*

Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias [...] Pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua (Widdowson, 1984: 76).

La literatura es un valioso material complementario, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, “de supervivencia”. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural (Colli y Slater, 1987: 4).

Lazar (1993) se encarga de la preocupación que algunos profesores pueden sentir por exponer a los aprendices a un lenguaje “desviado”: según su punto de vista, centrarse en “usos desviados” del lenguaje puede ayudar a los aprendices a llegar a ser conscientes de efectos estilísticos específicos y también a considerar cómo estos efectos se logran partiendo de la norma, y la literatura es un valioso medio de complementar el restringido *input* de la clase y de expandir una concienciación sobre la lengua y una adquisición motivadora (Gilroy y Parkinson, 96: 214).

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretar de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados (Lazar, 1993: 23).

La distinción entre lenguaje poético y estándar, sin embargo, ha sido desafiada por muchos escritores en el campo de la lingüística y de la enseñanza de lenguas. Eagleton (1983), Brumfit y Carter (1986) y Roger (en Brumfit, 1983) plantean que no es posible aislar hechos que sean exclusivos de la lengua literaria y señalan que, por ejemplo, el ritmo y el desarrollo de patrones fonológicos pueden encontrarse en rimas para niños, al mismo tiempo que los anuncios publicitarios explotan juegos de palabras y alusiones entre otras cosas (Gilroy y Parkinson, 1996: 213-216).

«La literatura ha vuelto, pero vestida con ropa diferente», escribió Maley (1989: 59). Por supuesto nunca desapareció del todo y ha

sido siempre una extensa parte de EFL para muchos aprendices (Gilroy y Parkinson 96: 215).

La verdadera característica de los textos literarios, de acuerdo con Duff y Maley (1990), actúa como un poderoso motivador y toca temas a los que los aprendices pueden aportar una respuesta personal desde su propia experiencia (Gilroy y Parkinson, 1996: 215).

4. Considere y valore las razones que G. Lazar (1993: 14-15) expone:

A continuación figura una lista de razones para usar la literatura en las clases de lengua. Piensa cuáles son las razones más importantes. Enumera tus razones por orden de importancia:

La literatura debe emplearse en clase porque:

- 1) motiva mucho.
- 2) es material auténtico.
- 3) posee un valor educativo general.
- 4) figura en muchos programas
- 5) ayuda a los alumnos a comprender otras culturas
- 6) estimula el proceso de adquisición de una lengua
- 7) a los alumnos les gusta y es divertido
- 8) está muy valorada y ocupa un alto estatus
- 9) expande la sensibilidad lingüística del alumno.
- 10) anima a los alumnos a hablar de sus opiniones y sentimientos.

¿Hay otras razones para usar la literatura que quieras añadir?

Posiblemente resulte de interés recordar las recomendaciones de Vallette (p. 272), cuyo buen criterio puede servir de base para organizar la utilización de los materiales en el aula de LE:

Antes de introducir un trabajo literario en la clase, el profesor debe decidir cuáles son sus propósitos o finalidades. ¿Qué se espera que los estudiantes aprendan de un particular trabajo? ¿Por qué introducir literatura? El primer objetivo es enseñar a los estudiantes las diferentes técnicas de lectura y de interpretación de las producciones literarias. Si los estudiantes desarrollan diferentes métodos de análisis del texto literario, tal vez más tarde puedan disfrutar y leer por ellos mismos las producciones literarias. El propósito no debería ser llenar su cabeza de hechos: nombres de autores, siglos, títulos de trabajos, movimientos literarios, etc., cosas que siempre pueden ser consultadas en las enciclopedias cuando se necesite la información. Pero una enciclopedia no les puede enseñar a leer; esto es tarea del profesor. El propósito secundario sería reforzar ciertos puntos de gramática y palabras de vocabulario. Al estudiar una producción literaria los estudiantes simultáneamente desarrollan sus conocimientos de vocabulario de la segunda lengua [...] Para lograr este propósito secundario, el profesor haría bien en seleccionar trabajos contemporáneos, porque las estructuras y el vocabulario serán más similares al tipo de lenguaje que los estudiantes han estado aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. y Short, M. (1984): "Reading Literature", en M. Short (Ed.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman. Londres.
- Bachman, L. (1990): "Communicative Language Ability", en *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP. Oxford.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984): "Metacognitive skills and reading", en *Handbook of Reading Research*. P.D. Pearson, (Ed.) New York. Logman(1984), 353-394.
- Baruch, M. (1991): "La mise en oeuvre de l'objectif culturel dans l'enseignement de l'espagnol", en *Les Langues Modernes*, LXXXV, 2, pp. 59-66.
- Beacco, J.C. (1981): "La construction du savoir culturel", en *Moeurs et Mythes*. Larousse. Paris.
- Beacco, J. C. (1984): "Savoirs sociaux", en *Le Français dans le Monde*, 184.
- Bedford, D.A. (1981): "Aspects of the Relationship of Cultural Information to Motivation and Achievement in Foreign Language Acquisition", en *HISPANIA*, 64, 4. pp. 584-588.
- Bernhardt, E. B. (1991): *Reading Development in a Second language. Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Ablex Publishing Corporation. Norwood. N.J.
- Bertochini, C. (1989): *Manuel d'autoformation*. Hachette. Paris.
- Bertoni de Guercio, G. (1985): "La letteratura nel curricolo", en A.Colombo y C. Sommadossi (Eds): *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua*. Mondadori. Milán.
- Bosch, R. (1985): "Literature and Cultural Perspectives", en A. Ramírez (Ed.), *Teaching Languages in College: Communicative Proficiency and Cross-Cultural Issues*; 89-101. Albany. N.Y.: State University of New York at Albany.
- Breen, M. (1985). "Authenticity in the language classroom", *Applied Linguistics*, 6, 1.
- Braine, C. (1989): "Apprentissage et enseignement d'une civilisation étrangère: comment se construit l'erreur", dans *Les langues modernes*. LGF. Paris.

- Bronkard, J.P., Bulea, E. y Pouliot, M. (Eds.) (2005): *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Presses Universitaires du Septentrion. Lille.
- Bronkard, J.P. (1994). "Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective", en *La interaction lecture-écriture*. Y. Reuter. Ginebra: Peter Lang. 54-68.
- Brumfit, C.J. y Carter, R. A. (1986): *Literature and Language Teaching*. Londres: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. y Johnson, K. (1979): *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1990): *Investigating Cultural Studies in Foreign language Teaching.- A book for Teachers*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M. (1987): "La notion de Champ, coordination des repères: vers une création curriculaire dans les classes britanniques", en *Actes du Colloque Enseignement/aprentissage de la civilisation en cours de langue*. INRP. Paris. pp. 71-91.
- Candlin, C.N. y Murphy, D.F. (Eds., 1987): *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7, Prentice Hall.
- Canvat, K. (1999): *Enseigner la littérature por les genres*. DeBoeck-Duculot. Bruselas.
- Carell, P.L. (1989): "Interactive text Processing implications for ESL/second Language Reading Classroom", en P.L. Carell et al., *Interactive Approaches to second Language Reading*. CUP. Cambridge.
- Carter, R. & P. Simpson (1989) (Eds.) *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader Discourse Stylistics*. Londres: Unwin Hyman.
- Carter, R. (1989): "Poetry and Conversation: An Essay in Discourse Analysis", en R.Carter & P. Simposon (Eds.) *Language, Discourse and Literature. An Introductory reader in Discourse Stylistics*. Londres. Unwin Hyman Ltd.
- Carter, R. & Long, M. N. *Teaching literature*. London. Longman. R.
- Carter, R. & W. Nash (1990). *Seeing through language: a guide to styles of English writing*. Oxford. Blackwell.
- Carter, R. & Long, M. N. (1990). Testing literature in EFL classes: Tradition and innovation. *ELT Journal* 44(3): 215-221.
- Cicurel, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris. Hachette.
- Cohen, D.A. (1990): "Reading for Comprehension", Cap. 5, en *Language Learning*. Newbury House. New York.
- Collie, J. y Slater, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Collins, A. y Smith, E. (1980): *Teaching the process of reading Comprehension*. Urbana. Center for the Study of Reading. Universidad de Illinois.
- Cook, G. (1992): *The Discourse and Literature*. Oxford. O.U.P.
- Coseriu, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", en AA. VV. *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid. M.E.C.

- Coste, D. (1979). "Three Concepts of the reader", en *Orbis Litterarum*, 4, 271-286.
- Culler, J. (1981): *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca. Cornell University Press.
- Culler, J. (1987): "Poststructuralist Criticism", en *Style*, 21, pp. 167-180.
- Davis, J. N. (1989): "The act of reading", in *The foreign language: Pedagogical implications of Iser's reader-response theory*. *Modern Language Journal* 73:420-28.
- Davis, J. N. (1992): "Reading literature in foreign language: The comprehension/response connection", en *French Review* 65(3):359-370.
- Davis, J. N. et al. (1992): "Readers and foreign languages: A survey of undergraduate attitudes toward the study of literature", en *Modern Language Journal* 76(3):320-332.
- Davis, J. N. (1992): "Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/Response Connection", en *The French Review*. 65 (3): 359-370.
- Debyscr, F. (1981): "Lecture des civilisations", en *Moeurs et Mythes*, Hachette-Larousse, pp. 9-21.
- Devine, J. (1989): "The relationship between General language Competence and Second language Reading Proficiency: Implications for Teaching", en P. L. Carell et al. (1989).
- Duff, A. y Maley, A. (1990): *Literature*. Oxford. Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1983): *Literary theory*. Oxford. Basil Blackwell.
- Eco, U. (1985): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona.
- Eco, U. (1992): *Interpretation and overinterpretation*. New York. Cambridge University Press.
- Eco, U. (1991): "Pragmática de la falsa identificación", en *Els limits de la interpretació*. Barcelona. Destino. 247-269.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.
- Fabb, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford. Blackwell Pbs.
- Fernández, S. (1991): "Comprensión lectora", *Cable*, 7.
- Fish, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística afectiva", en R. Waring (Ed.) (1989:111-132) (1970: "Literature in the Reader; Affective stylistics", en *New Literary History*, 2, pp. 123-162.)
- Galisson, R. (1980): "Diversité des objectifs de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement", en G. Cortese, (Ed.). *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*. Milán. Angeli. pp.123-149.
- Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996): "Teaching literature in a foreign language", en *Language Teaching*, 29, (4):213-225.
- Goodman, Y.M. & Burke, C. (1982): *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York. Rinehart and Winston. Holt.
- Gower, R. y M. Pearson (1986): *Reading Literature*. Londres. Logman.
- Greenwood, J. (1988): *Class readers*. Oxford. Oxford University Press.
- Grellet, F. (1981): *Developing Reading Skills*. CUP.
- Guillén, C. (1985): *Entre lo uno y lo diverso*. Crítica. Barcelona.
- Guillén, C. y Castro, C (1998): *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. La Muralla. Madrid.

- Hall, G. (2005): *Literature in Language Education*. Palgrave Macmillan. New York.
- Hanauer, D. (2001): "The task of poetry reading and second language learning." *Applied Linguistics*, 22(3), 295-323.
- Harrison, B. (1990): *Culture and Language Classroom*. Modern English Publications. Londres.
- Hill, J. (1986): *Using Literature in the Language Teaching*. Londres: Macmillan.
- Hilliard, A. (1985): "A Response to Cultural Consensus", en *Journal of teacher education*, julio-agosto, pp. 37-38.
- Hirsch, E.D. (1987): *The politics of Theories of Interpretation*. Londres. Macmillan.
- Holec, H. (1984): "Une forme d'éducation globale: l'éducation interculturelle", en *Mélanges pédagogiques*, pp.87-97.
- Hymes, D.H. (Ed.) (1964): *Language in Culture and Society*. New York. Harper and Row.
- Humes, D. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Iser, W. (1975): "The Reading Process: A Phenomenological Approach", en *New Literary History*, 3:279-299. Trad. en Mayoral. (1987a), pp. 216-243, y en R.Warning (1989), pp.149-164.
- Jameson, F. (1987): *La formaciones dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contatto*. Pubblicazioni del Dipartimento di scienze del Linguaggio de La Sapienza. Roma.
- Jauss, H. R. (1977): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus. Madrid. 1986.
- Johnston, P.M. (1989): "Relación entre lectura y conocimiento previo", en *La evaluación de la comprensión lectora*, pp. 31-37. Madrid. Visor.
- Kim, M. (2004): Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18 (2):145-166.
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1985): "Literary texts in the classroom: A discourse perspective", en *Modern Language Journal* 69 (4):356-366.
- Lazar, G. (1993): *Literature an Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1990): "Using novels in the language-learning classroom", en *ELT Journal* 44 (3):204-214.
- Lazar, G. (1994): "Using literature at lower levels", en *ELT Journal* 48 (2):115-124.
- Lazar, G. & Heath, S.B. (1996): "Literature and language teaching: Exploring literary texts with the language learner and re-creating literature in the ESL classroom", en *TESOL Quarterly* 30: 773-79.
- Lázaro Carreter, F. (1992): "Hacia una moderna pedagogía de la literatura", en *Boletín de la fundación Juan March*, 217: 32-37.
- Lehmann, D. & Moirand, S. (1980): "Une approche communicative de la lecture", *Le Français dans le Monde*, 153.

- Littlewood, W. (1981): *Communicative language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lotman, J. y Uspenskij, B. (1979): *Semiótica de la cultura*. Cátedra. Madrid.
- Llobera, M. et al.: (1995): *Competencia comunicativa*. Edelsa. Madrid.
- Mairet, F. (1987): *La Composante Culturelle*. Conseil de l'Europe. Estrasburgo.
- Malcy, A. (1989): *A comeback for literature? Practical English Teaching*, 10 (1):59.
- Martin Peris, E. (2001): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", en *Llengua i Ús (21)*, Direcció General de Política Lingüística
- Martin Peris, E. (2000): "Los textos literarios en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera" *Lenguaje y Textos (16)*:101-131.
- Mayoral, J.A. (Ed.) (1987a): *Estética de la recepción*. Madrid. Arco Libros.
- Mayoral, J.A. (Ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid. Arco Libros.
- McRae, J. (1991): "Literature with a small 'l'", en *MEP. Monographs*. London. Macmillan.
- Meek, M. (1988): *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester-Glos. Thimble Press.
- Mendoza, A. (2004): *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona. Aljibe.
- Mendoza, A. (2003): "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en A. Mendoza (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall. Madrid. Pp.349-378.
- Mendoza Fillola, A. (2002): "La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras", en C. Guillén (Ed.) *Lenguas para abrir camino*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Madrid. pp. 113- 166.
- Mendoza, A. (2002): "La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil", en M.C. Hoyos, et al. (Eds): *El reto de la lectura en el siglo XXI*, pp. 21-38. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Mendoza, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (1998a): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona. Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b): "El proceso de recepción lectora", en A.MENDOZA (Coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 169-190. Barcelona. SEDLL / ICE-UB / Horsori.
- Mendoza, A. (1994): "Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje de lengua extranjera", en *Problemas y Métodos en la Enseñanza de E/LE*, pp. 313-324. Madrid. Universidad Complutense/SGEL.
- Mendoza, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en *Lenguaje y Textos*, 3:19-42. La Coruña: SEDLL. Universidad de La Coruña.

- Meyer, B. (1984): "Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom", en *Promoting Reading Comprehension*. J. Flood. Newark. Delaware. Interantional Reading Association. (1984),113-138.
- Miquel, L. & Sans, N. (1992): "El componente cultural : un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable (1)*:15-22.
- Morrow, K. y Schocker, M. (1987): "Using texts in a communicative approach." *ELT Journal (41)* 4:248-56.
- Naranjo, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid. Edí Numen.
- Ohmann, R. (1986): "El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas", en *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- Otten, M. (1982): "La lecture comme reconnaissance", en *Français 2000 (104)*:39-48.
- Petersen, P.S. (1992): *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus. Aarhus University Press.
- Petitjean, A. (1990): "Linguistique textuelle et Didactique des Textes Littéraires", en *Les langues Modernes (3)*:47-58.
- Peytard, J, et al. (1982): *Littérature et classe de langue*. Credif. Hatier. Paris.
- Porcher, L. (1987): "L'interculturel aujourd'hui", en *Revue de phonétique appliquée (82,83,84)*:309-330.
- Porcher L. et al. (1988): *La civilisation*. Clé International. Paris.
- Puente, A. (1996): "Cómo formar lectores", en P.Cerrillo y J. García Padrino (Eds.): *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 21-46. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rastier, F. (2001): *Arts et sciences du texte*. PUF. Paris.
- Ray, W. (1984): *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford. Basil Blacwell.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona. Montesinos.
- Reyes, G. (Ed.) (1989): *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid. El Arquero.
- Roberts, L. P. (1989): "The Culture of the Foreign Language classroom: Constraints for Change, Opportunities for Awareness", en *HISPANIA, 71*:73-83.
- Rubin, J.& Wender, A. (1987): *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Londres. Pergamon Press.
- Scolnicor, H. & Holland, P. (Eds.), (1991): *Reading Play. Interpretation & Reception*. CUP.
- Short, M. (1986): "Literature and Language Teaching and the Nature of Language", en T.D. Haen (Ed.) *Linguistic contributions to the Study of Literature*, pp. 152-186. Amsterdam. Rodopi.
- Shor, T, M. (Ed.)(1988): *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York. Logman.
- Sinclair, J. McH. (1982): "The integration of language and literature in the english curriculum" en R. Carter and D.Burton (Eds.), *Literary text and language study*, 9-27.

- Skoppenhöfer, K. et al. (1984): *La composante culturelle dans l'acquisition d'une compétence communicative*. Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo.
- Smith, F. (1988/1990): *Understanding Reading*. Londres. Lawrence Erlbaum (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Visor.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Stubbs, M. (1988): *Lenguaje y educación*. Cincel. Madrid.
- Van Peer, W. (1988). "How to do things with texts: towards a pragmatic foundation for the teaching of texts" en M. H. Short (Ed.), *Reading, analysing and teaching literature*, pp. 267-297.
- Vandrick, S. (2003): Literature in the teaching of second language composition en B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*, pp. 263-283. Cambridge. Cambridge University Press.
- Vega, M. et al. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid. Alianza.
- Vez, J.M. (1997): "El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa", en F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea, *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp.673-679. Barcelona. SEDLL/ Universitat de Barcelona.
- Vez, J.M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel. Barcelona.
- VV. AA. (1983): ATTI, Convegno "Educazione alla Lettura", LEND. Zanichelli. Bologna.
- VV. AA. (1991): Actes du Colloque "Enseignement/aprentissage de la civilisation". INRP. Paris.
- Warning, R. (1989): "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura", en R. Warning (Ed.) *Estética de la recepción*, pp. 13-34. Madrid. Visor.
- Wenden, A. (1985): "Learner Strategies", *TESOL NEWLETTER*, vol. XIX, nº 5.
- Wenden, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Londres. Prentice-Hall International.
- White, L. (1991): "Second Language competence versus second Language performance: UG or processing strategies", en L. Eubank (Ed.) *Point counterpoint. Universal Grammar in the Second language*. J. Benjamins. Amsterdam.
- Widdowson, H.G. (1983): "Testo, discorso e lettura", en VV.AA. ATTI, Convegno "Educazione alla Lettura", pp. 55-64. LEND. Zanichelli. Bologna.
- Widdowson, H.G. (1993): *Practical Stylistics. An approach to poetry*. Oxford: O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1984): "The use of literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, 2:160-173. Oxford. O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1987): "Sobre la interpretación de la escritura poética", en AA.VV. *Lingüística de la escritura*. Visor. Madrid.
- Widdowson, H.G. (1990): "Fonaments per a la formació del professorat de llengües", en *Temps d'Educació*, 3:101-138.

- Widdowson, H.G. (1998): "Aspectos de la enseñanza del lenguaje", en A. Mendoza (Ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, pp.1-32. Barcelona. SEDLL / ICE. UB / Horsori.
- Widdowson, H.G.(1987): "Sobre la interpretación de la escritura poética", en AA.VV. *Lingüística de la escritura*. Madrid. Visor.
- Widdowson, H.G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. Londres. Longman.
- Williams ,R. (1986): "Top Ten Principles for Teaching Reading", en *ELT JOURNAL*, vol. 40. Oxford Univesity Press.
- Zarate, G. (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid. Universidad Antonio de Nebrija, Aula de Español.
- Zarate, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*. Hachette. Paris.
- Zarate, G. (1983): "La compétence culturelle en langue étrangère", en *Dialogues et Cultures*, 25:73-80.

Últimos títulos publicados

**COLECCIÓN CUADERNOS
DE EDUCACIÓN**

- 39. Ana Teberosky, Marta Soler (Comp.)**
Contextos de alfabetización inicial
- 40. Xosé R. Fernández Vázquez**
*Educación e igualdad de
oportunidades entre sexos*
- 41. Teresa Lleixà**
*Educación física hoy.
Realidad y cambio curricular*
- 42. Pilar Pérez Esteve,
Vincent Roig Estruch**
*Enseñar y aprender inglés en educación
infantil y primaria (2 volúmenes)*
- 43. Cristina Díez Vegas**
La escritura colaborativa en educación infantil
- 44. David Lasagabaster
y Juan Manuel Sierra (eds.)**
*La observación como instrumento para la
mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*
- 45. Teresa Lleixà, Susana Soler**
*Actividad física y deporte en sociedades
multiculturales. ¿Integración o segregación?*
- 46. Blanca Ara, Joan Bonals,
Àngela González, M. Àngels Riu
Albert Sardans**
Análisis de centros educativos
- 47. David Lasagabaster
Juan Manuel Sierra (coords.)**
Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela
- 48. David Lasagabaster
Juan Manuel Sierra (eds.)**
*Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas
tecnologías*
- 49. Elizabeth Coelho**
Enseñar y aprender en escuelas multiculturales
- 50. Xavier Fontich Vicens**
Hablar y escribir para aprender gramática
- 51. Cintia Rodríguez**
*Del ritmo al símbolo. Los signos
en el nacimiento de la inteligencia*
- 52. Xus Martín García**
Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto
- 53. Xavier Vilella Miró**
*Matemáticas para todos.
Enseñar en un aula multicultural*
- 54. Natàlia Nadal Pedrero**
*Músicas del mundo.
Una propuesta intercultural de educación musical*

El texto literario es una fuente de información (pragmática y cultural) y su funcionalidad didáctica y formativa en el aprendizaje de LE está en relación con facetas como la ampliación y la consolidación de la competencia comunicativa. La recepción (lectura, manipulación...) de los textos literarios reporta nuevos y variados referentes con los que el aprendiz amplía y diversifica sus conocimientos sobre usos comunicativos. Como sabemos, con la lectura, el aprendiz de LE activa los conocimientos que ya posee de su competencia literaria (generalmente iniciada y/o formada en L1) y, en parte, los transfiere a su actividad de recepción/aprendizaje. Posiblemente, lo que tradicionalmente se ha entendido como “enseñanza de la literatura” sigue condicionando a algunos profesores, fieles a sus preconcepciones (Mendoza, 2004). A causa de la desconfianza hacia los textos literarios, a la identificación de la “enseñanza de la literatura” con la transmisión de aspectos históricos, biográficos, metaliterarios, etc. y con la prioridad del análisis de rasgos de literariedad (de inmanencia literaria) se plantean conflictos metodológicos que descuidan las orientaciones que se proyectan hacia la actividad del lector y que relacionan la lectura con el significado y la forma del texto con las facetas pragmáticas de la comunicación. Aun después de haber sido superada la concepción inmanentista de lo literario —o sea, la búsqueda de los marcadores o claves que, supuestamente, conferirían categoría literaria a los textos—, a veces el profesor de LE duda sobre la efectividad y sobre la concreta funcionalidad de los materiales literarios en un marco curricular y metodológico centrado en la interacción, en las necesidades comunicativas y especialmente orientado hacia el habla, el uso y la comunicación.

GUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del porqué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.



ISBN: 978-84-96108-46-2



9 788496 108462